



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ESCOLA RELIGIOSA E PRODUÇÕES DE SUBJETIVIDADES: RELAÇÕES  
DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM CURRÍCULO ESCOLAR**

**CRISTIANO JOSÉ DE OLIVEIRA**

**SÃO CRISTÓVÃO  
(SE) 2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ESCOLA RELIGIOSA E PRODUÇÕES DE SUBJETIVIDADES: RELAÇÕES  
DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM CURRÍCULO ESCOLAR**

**CRISTIANO JOSÉ DE OLIVEIRA**

**Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia de Rezende  
Cardoso**

**SÃO CRISTÓVÃO  
(SE) 2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**CRISTIANO JOSÉ DE OLIVEIRA**

**ESCOLA RELIGIOSA E PRODUÇÕES DE SUBJETIVIDADES: RELAÇÕES  
DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM CURRÍCULO ESCOLAR**

**APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe para avaliação da Banca Examinadora.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia de Rezende Cardoso  
(Orientador) Programa de Pós-graduação em  
Educação/ UFS

---

Prof. Pós-Dr. Marcos Lopes de Souza (Examinador Externo)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

---

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias (Examinador Interno)  
Programa de Pós-graduação em Educação/UFS

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2016**

**A José Batista (*in memoriam*) e Ângela Cristina:**

Por serem lua e sol, o doce e salgado, por me tornarem ser um sujeito pensante e reflexivo. Por ter dedicado a vida ao cuidado e carinho, por me estimularem a vencer os medos e obstáculos.

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(FOUCAULT, 1984, p.15).

## AGRADEÇO

*A DEUS*, autor e mantenedor da minha vida.

*A VICISSITUDE* da vida que, de maneira áspera ou singela, fez-me perceber avalanches e calmarias no caminho que percorri até aqui, criando possibilidades de entender e compreender a vida com um olhar mais de desejo pelo conhecimento e profissionalismo, mesmo que o medo e a insegurança me tomassem. Atribuindo a mim experienciar, de maneira demasiada, viver a fluidez do saber e da leitura, do escrever e apagar, dos acertos e erros, fazer e desfazer, dos caminhos percorridos a encontrar uma única saída, que não sabemos muito pouco. Em que, entre encontros e desencontros, percebi que nem tudo segue o mesmo fluxo na vida, permitindo, a cada momento, estabelecer em mim minhas próprias convicções sem desmerecer as que se apresentam contrárias, porque foi na diferença que encontrei respostas. Por perceber que nem toda noite era de lua cheia, nem toda estrela era cadente, nem toda chuva era pra se molhar. A seguir, listo meu imenso agradecimento àqueles/as que encontrei ao longo dos caminhos que construí em busca não somente de uma dissertação, mas, também, de reinvenções de vidas!

*A José Batista de Oliveira (in memoriam) e Ângela Cristina de Oliveira* pelos investimentos que demandaram minha formação desde tenra idade. A vocês, devo não apenas este trabalho de mestrando. Devo tudo o que há de melhor em mim.

*A Josemar Araújo Santos*, companheiro presente, que atendeu prontamente às minhas demandas mais corriqueiras, pelo convívio horas harmonioso, horas conflituoso, mas que sempre esteve na torcida vibrando e incentivando constantemente.

*À Maria Leticia Santos Oliveira*, amor incondicional, pelo afeto, pela felicidade que me proporciona, pelos abraços e beijos incansáveis que me enche de carinho no dia a dia, quando nos elogios me diz: —painho lindo!.

*Aos familiares queridos*, a tia Aurea, uma incentivadora nas minhas conquistas, a tia Marlete que está sempre disponível às minhas demandas, as minhas sobrinhas Valeska e Hanna com quem sempre compartilho da minha vida acadêmica. Os meus sobrinhos Alexandre Filho, Neto e Valentina, infância que nos contagia todos dos dias. A minha afilhada e prima Aila que, apesar da distância, regozija-se com as conquistas partilhadas. Aos meus irmãos Carlos e Alexandre, bem como à minha irmã Cristiane por serem prestativos quando necessito, pelos momentos de descontração em que nos divertimos no dia a dia. A minha avó Donita, como carinhosamente é chamada, com quem divido sempre

o meu dia e que sempre está disposta a cuidar, meu carinho.

*A família Araújo*, pessoas admiráveis que sempre torcem e torceram por mim, em especial, a Cynara e família, Alexsandra e família, Marcos e família, Rômulo e tia Nilma, pessoas que tem me incentivado a alcançar meus objetivos e que se sentem felizes com minhas conquistas.

*A família Souza*, em especial a Dona Neide com quem aprendi que o silêncio nos revela muitas coisas cujas palavras não alcançam. Joseval e família, Neuma e família, Luciana e família, Cristiane e Acival. A todos vocês minha gratidão.

*As amigas e amigos*, ao amigo/irmão Railson com quem compartilhei por diversos vezes minha angústia ao enfrentar esse desafio. As amigas-irmãs Margarete e Vânia com as quais compartilhei o dia a dia das aulas, das viagens exaustivas nesses dois anos saindo de Lagarto a São Cristóvão para aulas presenciais na UFS, pelo incentivo e estímulo de continuar buscando meus objetivos. A professora-amiga de minh'alma, Julieta, com quem só o universo para explicar nossa conexão da -artell, obrigado por oportunizar a sintonia de tornar-me eu mesmo, você é -showll.

*Aos docentes da Uniages*, em especial meus colegas do colegiado de Educação Física com quem tive o prazer de compartilhar momentos acadêmicos e pessoais extremamente gratificantes para minha vida profissional e pessoal.

*Ao professor Wilson*, diretor e mantenedor da Uniages que, através dos seus incentivos, tornei-me mestrando, durante o tempo que fui docente.

*Ao professor Rusel Barroso*, vice-diretor da Uniages, que, com sua generosidade e competência e compromisso educacional, sempre esteve torcendo por mim e pelas minhas conquistas, com quem sempre pude contar tanto nas demandas pessoais e acadêmicas, compartilhando dos seus conhecimentos e a todo tempo pronto a servir. A você professor, minha gratidão.

*À Livia de Rezende Cardoso* que, em nossos encontros, me ensinou com sua competência, compreensão, sabedoria, seriedade e, sobretudo, afeto que, em muitos movimentos me encorajei por suas palavras. Livia, obrigada por ter acreditado em mim, apesar de minhas constantes inquietações, por ter aceitado embarcar comigo nesse empreendimento, por me fazer acreditar que sou capaz.

*Ao corpo docente da UFS* do curso de Mestrado em Educação pelos ensinamentos em disciplinas, seminários e encontros.

*Aos membros* da banca de defesa desta dissertação: Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias, que me acompanha desde o exame de qualificação, e Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza pela leitura e valiosas contribuições para a versão final desta dissertação.

*À Secretaria da Pós*, principalmente Guilherme e Graziela pela disponibilidade e eficiência no cumprimento das demandas encontradas e situações problemas enfrentadas que lhes apresentei.

*Aos meus colegas da PML*, com os quais compartilhei meu objeto de pesquisa e as incansáveis discussões sobre a temática de gênero e sexualidade e na labuta descobrimos a dimensão de ser um verdadeiro servidor público e colega de trabalho.

*A Ednaldo*, diretor de tributos da PML, pela compreensão das minhas ausências no setor, devido às idas e vindas à UFS, para assistir às aulas, reuniões, encontros com a orientadora, construção de artigos para eventos acadêmicos.

*Aos colegas de mestrado*, pela partilha do conhecimento, troca de experiências, pelos momentos nos intervalos das aulas, pelas risadas constantes em meio ao acervo de leitura e escrita que, de maneira exaustiva, conseguimos alcançar nosso objetivo. A todos vocês mestrando, meu apreço.

*Aos/às participantes desta pesquisa*, docentes, que, de maneira cordial, me acolheram e não mediram esforços nos encontros firmados para fazer as entrevistas, bem como a equipe diretiva da escola, que com singelo apreço, deixou-me à vontade no colégio, cedendo locais para entrevistas, conhecer os espaços, pela autorização e acesso livre à escola. Agradeço, a Danilo colega de trabalho que disponibilizou o gravador durante todo o momento das entrevistas.

A todos/as que se sintam colaboradores/as destes escritos.



## RESUMO

A presente dissertação objetiva analisar as produções de subjetividades docentes e discentes em um currículo de escola religiosa, tomando relações de gênero, corpo e sexualidade como categorias analíticas. A pesquisa de campo foi realizada no Colégio Nossa Senhora, uma escola no interior de Sergipe, fundada em meados do século XX, de cunho religioso católico e que sempre foi coordenada por Freiras. Nela, buscaram-se, através da análise de documentos pedagógicos, histórias orais sobre o colégio, e narrativas de docentes acerca de episódios que ocorreram e ocorrem na escola. A partir desse material, foram construídas três seções, de modo a atender os objetivos de pesquisa. A primeira seção discute as principais categorias teórico-analíticas que fundamentam esta pesquisa – tais como gênero, sexualidade, currículo e estudos *queer* –, apresenta os procedimentos metodológicos, mapeia a produção acadêmica nessa temática e contextualiza o objeto de estudos desta dissertação. Na segunda seção, as análises se focam na produção de sexualidades reguladas, silenciadas e transgressoras no currículo investigado. Aí, a *subjetividade do não enfrentamento* e a *subjetividade hetero regulada* são descritas e analisadas. Na terceira seção, trazem-se os dados provenientes da pesquisa, os quais evidenciam como relações de gênero são estabelecidas e os efeitos em *sujeitos generificados*. Diante das análises das narrativas, percebeu-se que apesar das normas, regulações, vigilância dos alunos e alunas, evidenciaram-se subversões que surgem num processo de transgressão ao discurso religioso e biológico no que tange ao gênero e sexualidade.

**Palavras-chaves:** Relações de Gênero; Ensino Religioso; Currículo.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the productions of teaching and student subjectivities in a religious school curriculum, taking relations of gender, body and sexuality as analytical categories. Field research was carried out at ‘Nossa Senhora’ High School (Our Lady), a school in the interior of Sergipe, founded in the mid-twentieth century, with a Catholic religious background and always coordinated by Nuns. In it, through the analysis of pedagogical documents, oral histories about the school were searched, and teachers’ narratives about episodes that occurred and occur in that school. From this material, three sections were constructed in order to meet the research objectives. The first section discusses the main theoretical and analytical categories that underlie this research – such as gender, sexuality, curriculum and queer studies – presents the methodological procedures, maps the academic production in this theme and contextualizes the object of studies of this dissertation. In the second section, the analyzes focus on the production of regulated, silenced, and transgressive sexualities in the curriculum investigated. Here, the subjectivity of non- confrontation and the hetero-regulated subjectivity are described and analyzed. In the third section, the data from the research are presented, which show how gender relations are established and the effects on generalized subjects. Before the analysis of the narratives, it was noticed that despite the norms, regulations, surveillance of students and students, subversions were evidenced that arise in a process of transgression to the religious and biological discourse regarding gender and sexuality.

**Keywords:** Gender Relations; Religious education; Curriculum

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>11</b>  |
| <b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO: CATEGORIAS, PESQUISA E OBJETO.....</b>                          | <b>20</b>  |
| 2.1 CATEGORIAS TEÓRICO-ANALÍTICAS: GÊNERO, SEXUALIDADE, <i>QUEER</i> E CURRÍCULO ..... | 20         |
| 2.2 FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....                                     | 27         |
| 2.3 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO SOBRE GÊNERO, CURRÍCULO E ESCOLA RELIGIOSA.....             | 33         |
| 2.4 FUNDAÇÃO DO COLÉGIO E DE SEUS DISCURSOS .....                                      | 40         |
| <b>3 REGULAÇÕES E SILENCIAMENTOS DE SEXUALIDADES TRANSGRESSORAS .....</b>              | <b>56</b>  |
| 3.1 HOMEM COM HOMEM, MULHER COM MULHER! .....  | 56         |
| 3.2 SE MASTURBAR É PECADO?.....  | 75         |
| <b>4 REGIMES DE VERDADE E PRODUÇÕES DE SUJEITOS GENERIFICADOS .....</b>                | <b>93</b>  |
| 4.1 ESPORTES, VESTIMENTAS E CORES: COISAS DE MENINO E COISAS DE MENINA .....           | 93         |
| 4.2 FALAS, LARES E PODERES: LUGARES DE MENINO E LUGARES DE MENINA .....                | 103        |
| 4.3 CONSTRUÇÕES, CONFLITOS E TENSÕES: COISAS E LUGARES DO CURRÍCULO .....              | 112        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>121</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>124</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>137</b> |
| APÊNDICE A .....   | 138        |
| APÊNDICE B.....  | 139        |
| APÊNDICE C.....  | 140        |

## 1 INTRODUÇÃO

*Sirene. Formem filas. Para as filas! Que saia curta, menina! Lustre esses sapatos. Mãos nos ombros. Pai Nosso que estais no céu. Sentados. Quem pegou meu estojo? Bichinha! Viu, Irmã? Silêncio. Cânticos religiosos. Sirene. Quer ficar no meu time de queimado? Mulherzinha, mulherzinha, mulherzinha. Briga. Respeito! Sirene. Sentados. Mas, professora? Castigo. Perdoai as nossas ofensas. Sirene. Pátio. Coloque a blusa por dentro, menino! Olha só quem está namorando. Risos. Será que ele é? Pecado. Sirene. Sentados. O senhor viu isso? Ande direito, menino! Silêncio. Preste atenção! Sua mãe não viu esse batom forte? Sirene.*

Tais barulhos e silenciamentos, combinações e regulações, questionamentos e castigos, provocações e normas, espaços e atividades, orações e xingamentos, adultos e crianças retratam uma cena que poderia ser a representação de uma manhã rotineira no Colégio Nossa Senhora<sup>1</sup>. Uma escola interiorana fundada nos anos de 1940, de cunho religioso católico que sempre foi coordenada por freiras e que, nesta pesquisa, é tomada como objeto de estudos.

O interesse de pesquisa pelo tema gênero e sexualidade no contexto educacional surgiu, sobretudo, durante a graduação em Educação Física, como consequência de uma inquietação sobre a história da mulher na sociedade, e o papel representativo da mesma no universo esportivo, onde fui instigado a conhecer sua atuação nas práticas esportivas, às quais eram proibidas de participar (RUBIO; SIMÕES, 1999). Inicialmente, as mulheres foram impossibilitadas de participar, de maneira ativa, da sociedade, incluindo atividades de atleta olímpica, as quais foram impedidas de exercer (CHIÉS, 2006). Elas exerciam somente o papel de mães e senhora do lar. Dessa forma, as ações femininas eram irrelevantes para a história da humanidade e, portanto, insignificantes para serem retratadas. Privadas da vida pública e econômica eram proibidas de assistir e participar dos jogos olímpicos na Grécia Antiga, sob pena de morte, conforme regulamento dos jogos (LUZENFICHTER, 1996).

Após a graduação, na disciplina Educação e Gênero, cursada como aluno especial vinculado à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, pude aprofundar algumas outras discussões e conhecer a atuação feminina em diferentes contextos sociais, tais como o direito ao voto e o que estava atrelado aos privilégios masculinos e às desigualdades entre homens e mulheres que são visíveis em todos os âmbitos da sociedade.

---

<sup>1</sup> Nome fictício dado ao colégio pesquisado, nesta dissertação, de modo a atender os acordos éticos estabelecidos entre os/as pesquisados/as e o pesquisador.

Sendo assim, histórico e prioritariamente, o poder sempre foi exercido e munido pelos homens numa sociedade em que as mulheres eram consideradas subalternas, devendo obediência e respeito às pessoas do sexo masculino. Como docente no ensino superior, fui percebendo que existem olhares e discursos que feriam princípios básicos de equidade de gênero, restringindo às mulheres apenas ao espaço privado, como mães e cuidadoras.

Além disso, os papéis representativos do ser homem e ser mulher estiveram marcados em minha infância, nos âmbitos familiares, religiosos e escolares. A vivência no lar trouxe aspectos marcantes. Lembro-me, com muita propriedade, que os afazeres domésticos sempre foram alvos de questionamentos, tais como lavar louças, varrer a casa, opinar sobre modelitos de roupas femininas, dentre outros. Quanto às brincadeiras de criança, sempre acompanhei minha irmã por termos idades aproximadas. Quando ela brincava com as colegas de boneca, por eu insistir em brincar, sempre me colocava como médico das bonecas, já que, na brincadeira, as mesmas exerciam o papel de mães. As brincadeiras eram diversas, bem como os desfiles que elas realizavam. Nesse quesito, o meu papel era de apresentador, pois jamais poderia brincar diretamente com a boneca, como eu gostaria. Sendo assim, esses papéis ficaram marcados em minha infância. Meu pai sempre falou de maneira veemente que na família dele tinha de tudo, menos “viado”, isso quando se reportava a comportamento ético e moral que correspondia aos bons costumes. Para ele, tatuar o corpo, colocar adereços na orelha, deixar cabelo crescer não eram coisas de homem. Cresci ouvindo discursos fortes de um preconceito sem fim, pautado na ordem e decência familiar.

A religiosidade também foi um peso carregado de culpa no que diz respeito à doutrina, tal qual o afeminado não herdaria o reino do céu como constava no livro de I Coríntios 6, 9-10:

[...] acaso não sabeis que os injustos não terão parte no reino de Deus? Não vos iludais: nem fornicadores, nem idólatras, nem adúlteros, nem afeminados, nem sodomitas, nem ladrões, nem gananciosos, nem ébrios, nem maldizentes, nem rapaces terão parte no reino de Deus. (BÍBLIA, I Carta aos Coríntios, 6, 9-10).

As relações sexuais de pessoas do mesmo sexo também são citadas. No livro de Levítico 20:13 diz-se que: “[...] se um homem usar com outro homem, como se fosse mulher, ambos cometeram uma torpeza abominável, serão punidos de morte e sua morte recairá sobre eles” (Bíblia, Levítico, 20:13). Sempre houve uma luta entre o querer obedecer à doutrina cristã e o árduo dilema de uma culpa por vivenciar tal sexualidade.

Na escola, sempre fui questionado por, durante os intervalos e recreio, ficar nas “rodas” das meninas. Eu não gostava das conversas dos meninos, sempre estavam a discutir futebol, mecânica de carro e com quais meninas eles já haviam “ficado”. Por conta dessas vivências, minha sexualidade sempre foi questionada. Havia um discurso forte de que o homem tinha que falar sobre sexo, flertar as meninas. Isso me incomodava demais, não me atraía. Muitas vezes, em sala de aula, os colegas me chamavam a atenção para que falasse “grosso” em razão do meu timbre de voz. Ser organizado, ter letra bonita, remetia a algo do sexo feminino. As cores eram determinantes em um desenho na aula de artes, pois eu usava muitas cores como vermelho, cor de rosa, amarelo, resultando num desenho muito colorido, e, por isso, servia de gozação para os colegas.

Para muitos colegas, causava estranheza na hora do recreio e nas aulas de educação física eu não brincar de futebol, uma modalidade que, à época, era tida como extremamente masculina com característica viril, e isto colocava em dúvida minha sexualidade. Por diversas vezes, meu nome era pronunciado como Crislaine, Cristiane, nas “gozações” entre os colegas por não participar ativamente das mesmas brincadeiras e atividades que eles. Nas minhas paqueras com as meninas, sempre fui questionado: “e você gosta da fruta?”, ou se recebesse um elogio de uma colega, eles diziam que eu não gostava. “Será que você consegue dar conta?”. Isso quando eu demonstrava interesse por alguma colega da sala de aula ou da escola. Havia sempre colegas que diziam que alguém tinha questionado a minha sexualidade.

Um fato que me chamava bastante atenção é que, sempre antes de irmos à sala de aula, fazíamos filas no pátio, para oração. A freira passava fazendo uma supervisão para ver se estávamos com o uniforme completo. Porém, certo dia, ela tirou um menino da fila dos meninos e colocou na fila das meninas por ele ter cabelos compridos. No recreio, quando algumas meninas se desentendiam por algum motivo, e chegavam a uma agressão física, muitos colegas, e até professores, chamavam-nas de “moleque macho”, levando a crer que aquela atitude era coisa de menino. Isso me fez refletir sobre as minhas atitudes, pois nunca fui de brigar, comportamento tido como normal se no lugar das meninas fossem os meninos.

Recordo-me, quando no ensino médio no período da quaresma, uma celebração cristã católica, estava no confessionário e um padre perguntou-me para que curso eu faria o vestibular. Respondi que seria Psicologia, e ele, de maneira espantosa, disse:” jovem você tem que escolher outro curso. A Psicologia mexe com a sensibilidade e você como homem deve buscar outra profissão deixando esse curso para as meninas.” Assim, já na juventude, os papéis representativos do que é ser homem e mulher sempre me causaram incômodos por não me enquadrar exatamente em um deles. Os padrões estabelecidos, cujas características

eram cobradas continuamente, levaram-me a questionamentos pessoais, culturais e escolares. A paquera não correspondida a alguma menina era vista como uma afronta à virilidade. Falas como “que desperdício” quando se referiam a um *gay* “bonito”. Ser educado era “frescura”, coisa de mulherzinha. Assim, a escola demarcou discursos e internalizou no dia a dia a dinâmica social do ser masculino e do ser feminino.

Sendo assim, as minhas vivências durante a infância, a juventude e a fase adulta no seio familiar, nos âmbitos escolares e universitários, nas relações sociais, bem como, na religião e em tantas outras experiências motivaram-me a pesquisar gênero e sexualidade objeto de estudo.

Desta forma, retornei ao Colégio Nossa Senhora, onde cursei a educação básica, objetivando analisar as produções de subjetividades docentes e discentes em uma escola religiosa considerando as atuais discussões sobre gênero, corpo e sexualidade na contemporaneidade. Como entendimento central da pesquisa que embasa esta dissertação, argumento que o currículo pesquisado é atravessado por cruzamentos discursivos – religiosos, educacionais, biológicos e heteronormativos – no investimento de se produzir subjetividades generificadas, reguláveis e conformadas.

Dados recentes acerca da redução da desigualdade de gênero no mundo demonstram o acesso progressivo das mulheres à educação<sup>2</sup> e ao mercado de trabalho. Vale ressaltar que essa divisão sexual do trabalho sempre esteve presente na vida de homens e mulheres. As explicações para tal divisão, muitas vezes, são fortalecidas através de um discurso do determinismo biológico. Justificam-se, através da compreensão de que o papel da mulher na sociedade está vinculado à reprodução social. A própria ideia de corpo que a elas é concebido é a de um corpo solidário, um corpo-para-o-outro, que deve estar preparado para a maternidade (MENEZES, 2002). Podemos nos valer dessa essência de doação para ampliar o nosso olhar sobre o fato de que essa concessão também engloba questões como cuidar do marido e do lar. A compreensão de reprodução social não limita a mulher à função de gerar filhos, mas cultivar dentro de si o amor e esta sempre preparada para se doar, cuidando da prole e do marido.

O ensino no Brasil teve como elementos edificadores a prática de princípios morais, de subserviência e de negação da inserção da mulher no contexto educacional. Foram esses

---

<sup>2</sup> De acordo com uma pesquisa realizada no ano de 2013 pela PNAD, do total de 29.247 entre homens e mulheres de 5 anos ou mais de idade regular de oito anos de educação da 1 a 8 séries. As mulheres frequentavam menos as escolas do que os homens, a nível nacional 52,14% para eles contra 47,85% para o sexo masculino. (IBGE, 2016).

princípios que, durante muito tempo, estruturaram e fundamentaram a organização do ensino. Somente os homens, oriundos das famílias privilegiadas, tinham direito à educação dos preceptores masculinos. Às mulheres, era negado o ensino. A elas eram destinadas as aulas necessárias para o preparo do casamento (CHAMON, 2005). Com o passar dos anos, consolidou-se a visão de que a escola pública, e com ela a prática docente são elementos capazes de construir uma unidade nacional voltada para o progresso e que, através da escola, é possível instaurar a moralidade e os bons costumes.

Chamon (2005) afirma que foi com a edificação dessa necessidade de um trabalho filantrópico dentro dos espaços escolares que os homens deram início a um processo de migração em busca de novos mercados de trabalho. Foi esse caráter filantrópico que possibilitou a inserção da mulher nas escolas. Elas deveriam ocupar esses espaços como uma extensão do seu papel de mãe, e instruir as crianças com valores sociais e morais. Essa prática docente não necessitaria, portanto, de uma boa remuneração, já que a atividade seria uma missão digna para as mulheres. A associação da mulher ao magistério vai além do determinismo biológico. O significado feminino atribuído à prática docente independe de quem o realiza e ultrapassa o fato de ser mulher, sendo, portanto, a sua atribuição como uma profissão feminina em decorrência da sua atribuição social.

No Brasil, há muitos estudos sobre a exclusão de mulheres. Porém, poucos estudos educacionais acerca do tema da diversidade sexual, das questões de gênero, corpo e sexualidade em escola religiosa. A ausência desse tema na educação, provavelmente, tem como causa a predominância de proposições essencialistas e excludentes nos conceitos utilizados para pensar identidades sexuais e de gênero. Algumas formas de resistência são: incluir os estudos de gênero nos cursos de formação docente, fazendo parte do currículo, norteado pela análise crítica de representações sexuais e de gênero produzidas pela mídia e, por que não dizer, enquadrado nos dogmas das religiões, já que meu universo e interesse de pesquisa se dá em escola religiosa, a experimentação de novas formas de linguagem que possam desconstruir estruturas identitárias, binárias e excludentes, como homem-mulher e heterossexual-homossexual, bem como as atitudes de homofobia de um pensar heteronormativo produzidos pelo discurso educacional, já que as igrejas têm tomado posições que dificultam o entrelaçamento no que diz respeito à igualdade de gênero e as questões que as permeiam (DINIS, 2008).

O processo de exclusão atinge, de maneira precisa, o grupo de lésbicas, gays,



bissexuais e transgêneros (LGBT)<sup>3</sup> tal qual apontam os dados estatísticos de denúncias de homofobia no Brasil, em 2012, de acordo com o último levantamento feito até o presente momento. No comparativo de 2011/2012, percebeu-se um aumento do número de denúncias realizadas sobre as questões de gênero. Os estados da região Nordeste apresentam-se com os seguintes dados estatísticos: AL: 270,59%; BA: 105,32%; CE 125,40%; MA: 56,72%; PB: 232,14; PE: 109,62; PI: -38,32; RN: 227,27%; SE: 342,86%. De todos os Estados do Nordeste da Federação Brasileira, Sergipe é o que mais obteve aumento no número de denúncias para o modulo LGBT, comparando aos demais estados nos anos de 2011/2012 (BRASIL, 2016).

Ao observar os dados acima, percebe-se que, historicamente, a escola é também responsável por configurar, por muitas vezes, em seu currículo o ato de oprimir, discriminar e criar preconceitos, em torno de toda a discussão de gênero e sexualidade, levando a grande número de violência, na medida em que os sujeitos que não obedecem à heteronorma de maneira reguladora não estão no contexto de heteronormatividade.

Em busca realizada no Banco de Teses do Portal da CAPES, no SCIELO Brasil e nos trabalhos do GT Gênero, Sexualidade e Educação e do GT de Currículo da ANPED<sup>4</sup>, há poucas referências a pesquisas que enfoquem a produção de diferenças relacionadas à temática em escolas religiosas. Portanto, considero importante e válida a realização desta pesquisa em meio ao cenário de novas propostas educacionais que foram criadas no âmbito das políticas públicas, para a educação brasileira na última década, tais como o Programa “Brasil sem Homofobia” que consiste em um Programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT, e de promoção da cidadania homossexual, bem como o programa –Gênero e Diversidade na Escola<sup>11</sup> do Governo Federal, com a formação de professoras/es em gênero sexualidade, orientação sexual, étnico-raciais.

Além dos programas, a temática tem-se tornado foco em diversos âmbitos sociais. A prova do Enem de 2015 foi marcada por uma polêmica sem tamanho sobre a citação da filósofa francesa Simone de Beauvoir:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o cadastro que qualificam o feminino (1980, p.9).

<sup>3</sup> Quando foi feita essa análise era usual a sigla LGTB pela Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República.

<sup>4</sup> O detalhamento desta busca encontra-se no Capítulo 1 desta dissertação

Tal questão ganhou forte repercussão nas redes sociais, onde foi possível ver alguns comentários e interpretações dos alunos, bem como os discursos de membros da bancada religiosa de deputados federais. Jair Bolsonaro, por exemplo, disse para uma página na web: “[...] mais ou tão grave quanto à corrupção é a doutrinação imposta pelo PT junto à nossa juventude” (BOLSONARO...,2015). A postagem obteve quase 15 mil compartilhamentos e centenas de comentários que mostram a indignação do público conservador.

Outro deputado que também discursou acerca dessa temática foi o deputado e pastor Marco Feliciano. Em seu perfil no *Facebook*, escreveu: “me parece que a inscrição desse texto, uma escolha adrede, ardilosa e discrepante do que se tem decidido sobre o que se deve ensinar aos nossos jovens.” Ainda afirmado categoricamente seu preconceito sobre a temática em discussão, o mesmo disse que

[...] esse texto se encaixa como luva na teoria de gênero, apesar de questionável por se tratar da opinião de uma mulher polêmica, feminista da mais retrógrada cepa com linguagem que denigre as mulheres comparando-as aos eunucos criando um limbo entre o homem e a mulher muito em voga nos anos 60 (BOLSONARO..., 2015).

No dia do “sim” ao *impeachment* da ex-Presidente Dilma Rousseff, o deputado Jair Bolsonaro, em sua fala no momento do seu voto, dedicou-o à memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, que foi chefe do Doi-Codi, principal órgão de repressão da ditadura militar. O discurso em tom apologético feito pelo deputado exalta a ditadura, e de maneira veemente conservadora, o deputado pronuncia-se a favor da família e contra os homossexuais, bem como as discussões de gênero no âmbito escolar, quando mencionou que o fato em discussão é um desrespeito à criança e à família (CHARLEAUX, 2016). O deputado Marco Feliciano, nesse mesmo episódio, chamou o partido em que a ex-Presidente Dilma Rousseff é filiada de -partido das trevas, isso se referindo a todas as discussões e conquistas alcançadas tais como: *gays*, mulheres, classes minoritárias, as próprias discussões de gênero, direitos LGBT. Um discurso raivoso que usa a religião, e o nome de Deus e da família para fomentar o preconceito e toda e qualquer forma de discriminação social (DIA D‘..., 2016).

Esta dissertação pode contribuir, portanto, para lançar novas problematizações com relação a essa temática tão urgente na sociedade brasileira, envolvendo a função da escola, os discursos religiosos e as construções culturais acerca dos gêneros, dos corpos e das sexualidades. Assim, considero que a educação deve ser também um espaço de cidadania e

de respeito aos direitos humanos, o que tem levado o currículo a discutir a inclusão de grupos minoritários e o que se estabelece como preconceito. Entre esses grupos, estão os grupos de gênero representados por feministas, pessoas trans, *gays* e lésbicas.

Para a construção da presente pesquisa, referente à temática de gênero e sexualidade no ambiente escolar, traçaram-se algumas categorias, tais como: gênero, currículo e subjetividade. Para a categoria de gênero, trazemos o conceito de Butler (2010, p.24) cuja ideia relaciona-se com –os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado. Os quais se revelam nos corpos determinado pela cultura. Dessa forma, entende-se gênero como uma construção cultural que pauta a forma como nos vemos e nos constituímos (LOURO, 1997) e que o currículo escolar interfere na formação do estudante como organização de subjetividade.

Para entender currículo, considerou-se a própria etimologia da palavra que, de acordo com Goodson (2008, p. 31), quer dizer curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. O currículo é visto como uma forma de regulação e de disciplinar o indivíduo, membros de uma comunidade/sociedade. Essa imposição, segundo Silva (1994), não se dá através da força bruta, mas acontece por meio da inscrição de sistemas simbólicos, de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir. Ainda nesse sentido, Paraíso (2006, p. 97) entende –[...] currículo como um artefato que diz como sujeitos podem ser como devem proceder e o que devem tornar-se. Nesse contexto, é que as práticas de subjetivação efetivam-se.

Nesta abordagem de currículo, não poderia deixar de falar da categoria subjetividade que ganha destaque nesta discussão, tendo em vista que o ambiente escolar desenvolve com primazia a subjetividades que consiste em –[...] todos os processos e as práticas heterogêneas por meio das quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo (PARAISO, 2006, p.101). Currículo e subjetividade tornam-se, portanto, importantes categorias para esta pesquisa por entender que o currículo da escola religiosa investigada produz subjetividades generificadas específicas, quando discursos religiosos ditam o que deve ser ensinado e aprendido.

Ao construir essas compreensões, emergem as seguintes questões norteadoras: como são as abordagens de gênero, corpo e sexualidades no currículo do Colégio Nossa Senhora? Quais sentidos e significados são atribuídos a essas temáticas no cotidiano escolar? Como docentes, discentes e freiras estabelecem suas relações nesse currículo? Quais discursos ganham força quando se deseja explorar os corpos e as sexualidades? Como as subjetividades vão se constituindo em meio aos conflitos? A partir de tais questões

norteadoras e das principais categorias de análise, objetiva-se, especificamente, analisar como são vivenciadas na escola as temáticas de gênero, corpo e sexualidades; verificar como os/as docentes abordam os novos modelos de família, a homossexualidade, os atuais papéis sociais demandados aos sujeitos como temáticas em suas aulas; identificar, no contexto da investigação, atividades que estejam sendo desenvolvidas, e que evidenciem a importância e a necessidade da igualdade de gênero, e as discussões sobre corpo e sexualidades na escola.

Para apresentar a pesquisa realizada, esta dissertação foi dividida em mais três seções. A primeira seção apresenta as principais categorias teórico-analíticas que fundamentam esta pesquisa. Abordam-se conceitos como gênero, sexualidade, currículo e estudos *queer*. Em seguida, contextualizam-se o objeto de estudos e suas relações com as categorias discutidas, apresentando, ainda, estudos realizados que se aproximam do objeto desta dissertação. Na segunda seção, as análises têm como foco a produção de sexualidades e corpos regulados, silenciados e que transgridem no currículo investigado. Na terceira seção, são apresentados os dados provenientes da pesquisa que evidenciam como as relações de gênero são estabelecidas e seus efeitos subjetivos. Por fim, tecem-se algumas considerações acerca desta experiência analítica.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO: CATEGORIAS, PESQUISA E OBJETO

Na primeira parte desta seção, apresentam-se categorias teórico-analíticas que embasam a pesquisa. Inicialmente, discorre-se sobre os estudos *queer*. Depois, trazem-se gênero e sexualidade como categorias de análise histórico-cultural e mostra-se como esses conceitos vêm sendo construídos nas pesquisas contemporâneas. Em seguida, conceitua-se currículo numa perspectiva pós-estruturalista. Na segunda parte, apresenta-se a perspectiva que guiou o olhar de pesquisador e descrevem-se as etapas de pesquisa de campo realizada. Na terceira parte, apresenta-se o objeto de estudo, bem como o histórico da escola pesquisada. Por fim, na quarta parte, mapeiam-se as produções acadêmicas brasileiras sobre gênero, currículo e escola religiosa.

### 2.1 CATEGORIAS TEÓRICO-ANALÍTICAS: GÊNERO, SEXUALIDADE, *QUEER* E CURRÍCULO

Guiado pelo objetivo de analisar as relações de gênero e sexualidade em uma escola religiosa, levando em consideração a discussão de currículo escolar, optou-se por desenvolver esta pesquisa tendo por inspiração os referenciais teóricos da vertente pós-estruturalista dos estudos culturais e dos estudos *queer*. As contribuições mais relevantes que esses dois campos teóricos trazem para esta pesquisa são: a ênfase na importância da linguagem e do discurso para a produção dos sujeitos, própria da vertente pós-estruturalista dos estudos culturais e a compreensão do gênero como um conjunto de normas que regulam a produção dos corpos sexuados, presente nos estudos *queer*. Da composição desses dois campos, foram selecionadas as seguintes ferramentas teóricas para a pesquisa: discurso, poder, currículo, subjetividade, gênero, corpo e sexualidade. Tais conceitos são abordados ao longo deste capítulo, no qual se procura explicitar o posicionamento teórico do pesquisador. No tópico inicial, faz-se uma breve apresentação dos estudos *queer* e desenvolvem-se, depois, as concepções de gênero e sexualidade desse campo de estudos. Apresenta-se, posteriormente, a concepção de currículo como prática de significação, de relação de poder; já os conceitos de discurso, poder e subjetivação serão abordados no tópico seguinte.

Através da legitimação do conceito de gênero, os estudos de mulheres e feministas transformaram o gênero como campo científico (DIAS, 2014b). Dessa forma, percebe-se que:

O conceito de gênero é compreendido como um divisor de águas para outra fase distinta da primeira onda do feminismo e anunciadora, de certa forma, da valorização significativa do diferencialismo, da afirmação

política das diferenças, dos processos identitários e de igualdades. Ou seja, o conceito chama atenção para a diversidade ou as diferenças dentro da diferença. (DIAS, 2014b, p. 57).

Nessa linha de reflexão e pesquisa, Dias (2014b) apresenta o gênero como uma categoria de análise histórico-cultural (LAURETIS, 1994), sendo estabelecido pela experiência (THOMPSON, 1981; SCOTT, 1991).

O conceito de gênero, introduzido pelas feministas de língua inglesa na década de 1970, amplia o conceito de sexualidade e designa as representações acerca do masculino e feminino que são construídas culturalmente. Todavia, nos debates sobre gênero, houve a predominância de dominação dos homens sobre as mulheres. Porém, poucos estudos no campo educacional se debruçaram sobre a temática da homossexualidade ou da diversidade sexual, tal qual cita Diniz (2008 p. 483).

O termo *queer*, por sua vez, é um termo inglês que significa “[...] estranho, fora do comum, raro, esquisito” (LOURO, 2004, p.57). O mesmo é usado para se referir a pessoas que não se enquadram nos padrões culturais tidos como sexuais e de gênero. Os estudos *queer* surgiram na década de 1980, tendo como intuito questionar, problematizar, transformar, ativar uma minoria excluída da sociedade heteronormativa numa relação dos estudos culturais (MILKOLCI, 2009), dos estudos pós-estruturalistas franceses, da teoria dos estudos feministas (MIRANDA; GARCIA, 2012).

Inicialmente, a análise da teoria *queer* apresentou-se como um novo campo teórico. Isso aconteceu no binarismo heterossexual/homossexual, sendo campo teórico dessa análise a discussão relativa ao par binário masculino/feminino, ocasião em que os teóricos *queer* começaram a abordar a classificação, hierarquização, as identidades sexuais e de gênero com um olhar ambíguo e instável. Nesse contexto, o pensar e discutir de maneira *queer* passou a ser a forma de problematizar, questionar, contestar, toda e qualquer maneira de se ver as formas corretas de comportamentos de conhecimento e de identidade (SILVA, 2014). Tendo em vista tal concepção, percebe-se que nela se encaixa a conceituação de gênero feita por Butler (2003), segundo a qual gênero é um conjunto de normas que regulam a produção dos corpos e que produzem a ideia de corpos sexuais considerados naturais.

O que se denomina masculino e feminino seriam as essências subjetivas que decorrem da existência considerada natural e dos tipos de corpos: masculino e feminino. Para Butler (2010), esses conceitos são construídos culturalmente. Assim, o gênero não é decorrente de uma forma natural de ser ou de uma identidade fixa. Trata-se de uma ação de regras que se firmam por parte de como se constitui corpos diante da atitude do sujeito,

tendo como base as relações de poder. Essa normatividade do gênero imputa propósitos que norteiam, normalizam a maneira como o pensamento exerce domínio sobre os corpos, estabelecendo critérios para diferenciar um homem de uma mulher no que tange à heteronormatividade. (BUTLER, 2006).

Sem dúvida alguma, há uma investida para que haja conservação desse paradigma sexual, orientado, sobretudo, pela heteronormatividade, tal qual afirma Miskolci [...] é a ordem sexual presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo (2012, p. 43). Ainda assim, recorre-se a Louro segundo a qual:

A norma *pode* e *é* subvertida. Todos os dias, em todos os espaços, homens e mulheres a desafiam. Alguns sujeitos embaralham códigos de gênero ou atravessam suas fronteiras; outros articulam de formas distintas sexo-gênero- sexualidade; outros ainda criticam a norma através da paródia ou da ironia. A heteronormatividade constitui-se, portanto, num empreendimento cultural que, como qualquer outro, implica disputa política. (LOURO, 2009, p. 91).

A discussão de gênero amplia o significado e sentido atribuídos ao que é dito como normal e anormal, os quais são classificados como homossexuais, intersexos, bissexuais, transexuais e tantos quantos que correspondem às ideias de gênero culturalmente estabelecidas. Assim, o sexo passou a ser gerido e regulado por concepções diversas tais como: taxa de natalidade, frequência das relações sexuais, relações fecundas ou estéreis, práticas contraceptivas. Esses exemplos de elementos de análise e intervenção estatal do corpo da população que foram utilizados, tal qual diz Foucault (1988) quando discute relação de poder.

Que o estado saiba o que se passa com o sexo dos cidadãos e o uso do que eles fazem e, também, que cada um seja capaz de controlar a sua prática. Entre o estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; todas umas teias de discursos, de saber, de análise e de injunções o investiram. (FOUCAULT, 1988, p.29).

A partir do século XIX, a regulação do sexo foi produzida, principalmente, por meio da instituição médica, colocando imposição da normalidade, relacionando a vida e a doença. Naquela época, havia medicina do sexo, distinta da medicina geral do corpo, produzindo a ideia de um instinto sexual, de suas anomalias, dos processos patológicos e da necessidade de controle da hereditariedade, por meio de regulação das relações sexuais, dos vínculos matrimoniais, das doenças venéreas, das perversões (FOUCAULT, 1988). Esses discursos e relações de poder têm tomado parte das construções dos currículos escolares, direcionando saberes como verdades absolutas e irrefutáveis.

Ao pensar as produções sociais e seus significados no que tange aos corpos, percebe-se que “não há nenhuma referência a um corpo puro que não seja ao mesmo tempo uma formação adicional desse corpo” (BUTLER, 2002, p. 31). Nesse contexto produzem e reproduzem significados, tal qual, as próprias restrições desses mesmos corpos (BUTLER, 2006), bem como afirma Foucault (1987, p.168) “o sexo pôde, portanto, funcionar como significante único e com significado universal”, tornando-o por vezes compreendido ou incompreensível (FOUCAULT, 2001), bem como à normalidade e a anormalidade que segundo Foucault (2001) a figura do monstro humano, combinando assim o proibido com o impossível, levando em consideração o indivíduo a ser corrigido, bem como a criança masturbadora, surgindo a figura monstro sexual, tal qual “ [...] a masturbação é capaz de provocar não apenas as piores doenças, mais também as piores deformidades do corpo e, por fim, as piores monstruosidades do comportamento.” (FOUCAULT, 2001, p.76).

Dessa forma, percebe-se que as discussões e abordagem atribuídas aos significados das produções dos corpos, para que possa ser entendido um currículo deve basear-se numa perspectiva pós- estruturalista, embora não influencia de maneira significativa procedimentos na produção curricular, todavia aguça á visão crítica de como pensar o currículo, compreendendo assim que a cultura é um campo de debates pela indicação e declaração de significados. Portanto, a linguagem não produz apenas conhecimentos, mas certamente produz o mundo social, e, por isso o aspecto ideológico deve discutido no currículo (SILVA, 2006).

Louro (2000a) discute sexualidade no pensar de assunto privado, em que os temas relacionados a sexo parecem não ter nenhuma dimensão social. Os entraves diante dessa perspectiva ocorriam devido a inúmeros fatores sociais, bem como à geração, religião, classe social, raça, e dependia dessas categorias para ensaiar uma resposta sobre tais questionamentos. Um discurso pertinente às práticas de gênero no contexto escolar é traçado por Louro:

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente –fabricamll os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. (LOURO, 1997, p. 88).

Percebendo que o currículo é parte integrante na referida discussão, para analisar como se estabelecem as relações de gênero, corpo e sexualidade no espaço escolar, tomou-se como base os teóricos da vertente pós-estruturalista dos estudos culturais, que entendem o



currículo como campo cultural, cujo modo de produzir e circular dos discursos travam lutas de significado e sentido sobre o sujeito em sua relação com o mundo (SILVA, 2006).

Porém, nas primeiras teorizações sobre o currículo, o exercício do mesmo partia de um papel puramente burocrático e mecânico, com questões relacionadas a procedimentos, técnicas, métodos e avaliações, comparando a escola a uma empresa. De certa forma, a mesma mantinha-se sobre um pensar do homem-trabalho. Assim, quando se olha para as escolas percebe-se que as mesmas possuem essa visão no que tange ao currículo e que, em suas práticas, não conseguem perceber o seu papel social e político. Dessa forma, o que as teorias críticas e pós-críticas sugerem é que se repense este papel, que se coloca como neutro no currículo tradicional, a fim de se questionar a pura transmissão de conhecimentos elaborados por um determinado grupo. As teorias críticas, por sua vez, discordaram e atacaram as perspectivas sobre o currículo tradicional.

A partir dessas ideias, o currículo passou a ser um espaço de poder, um meio pelo qual é reproduzida e mantida uma ideologia dominante, podendo também ser um espaço de construção, de libertação e de autonomia. Após o estudo das teorias críticas e pós-críticas de currículo, tornou-se possível conhecer, de forma mais complexa, a sua essência, as relações de poder que o envolve, o cunho político, econômico, religioso, cultural e racial que está na construção de um currículo. Existem questões que permeiam o currículo e que devem ser analisadas com muita atenção, pois determinam a prática, fazendo com que sejam reproduzidos os interesses das classes dominantes. Por conta de um olhar mais atento acerca de que o currículo é capaz de fazer, é que se dedica esta pesquisa sobre as abordagens de gênero e sexualidade na prática docente em escola religiosa, cujos discursos e interesses norteiam o currículo. Tal currículo propaga discursos acerca daquilo que se propõe, sendo que o mesmo norteia práticas que fazem com que o sujeito-aluno reproduza os interesses de quem os domina.

Portanto, o processo de significação, nessa perspectiva, não é homogêneo e nem fixo, mas fluido, incerto e múltiplo (SILVA, 2006). Deste modo, o significado e sentido atribuído ao currículo ampliam o conceito de gênero e sexualidade no pensar da diversidade e individualidade do sujeito. Os significados que são tomados em determinada conjuntura, em um meio cultural, são resultado da conjugação de relações de poder presentes nesse meio (SILVA, 2006). As relações por si mesmas decidem, avaliam, qualificam, instituem regras, estabelecem enfrentamentos e fixam o olhar para com o outro. Aqueles que são considerados verdadeiros são constituídos como tais, em um campo de disputa por significação, que é compreendido, nessa perspectiva, como um campo político (SILVA, 2006); fala-se de um

campo de discursos estabelecidos como regras que enclausuram. Assim, a referida pesquisa terá em sua produção discursiva relacionada a gênero, corpo e sexualidade a perspectiva de saber como se estabelecem as relações professor-aluno diante das discussões que, de certa forma, constituem relações de poder, o que se denomina currículo.

Ao conceituar currículo, Paraíso (2010b) diz que o mesmo está presente em vários espaços, levando em consideração os diferentes modos de existir, fazendo coisas de maneiras distintas a diferentes pessoas. Assim, o currículo é um artefato movediço; ele circula, move, atravessa diversos espaços, acontecendo na cultura, no cotidiano. Dessa forma, o currículo é formulado, debatido, praticado, avaliado, pesquisado, analisado.

Um currículo é um espaço habitável e habitado por pessoas de diferentes classes sociais, de diferentes culturas, idades, gênero, etnias, crenças e valores, onde se oferece a possibilidade da palavra e de aprender trocando formas de pensamento muito distintas. Um currículo é um espaço de produção e circulação de saberes variados, de conhecimentos múltiplos de perspectivas diversas. (PARAÍSO, 2010b, p.12).

É nessa relação de saberes, na troca de ideias e pensamentos estabelecidos no currículo escolar, no momento de explanação de conteúdo, na dúvida de um aluno, de um questionamento feito na sala de aula ou fora dela que circulam os discursos que internalizam e criam outros discursos, não somente falados, mas também como ação na forma e maneira de se portar socialmente, diante das relações com o outro. Essa visão de currículo está numa perspectiva pós-estruturalista (SILVA, 2014) o que tem predominado na análise social e cultural. Sobre currículo, Silva (2014, p. 11) diz que “[...] seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo. Dessa forma, o objeto que supostamente a teoria descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (SILVA, 2014).

A questão em discussão para perceber a utilidade da teoria de currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado; por que ensinar um conhecimento em detrimento de outro, ou seja, qual conhecimento é importante e essencial quando se pensa currículo? Será que o currículo pretende modificar as pessoas que fazem parte dele? (SILVA, 2014). Nesse sentido, Paraíso (2010b) afirma que currículo é diferença por natureza, existe diferença em si, estabelece diferença em si, cujas multiplicidades disseminam saberes diversos, com discursos variados. E que, de certa forma, o currículo traça ordenamento, organizações, enquadramentos, divisões. Sendo assim, percebe-se que um currículo, qualquer que seja ele, é, desde seu princípio, um texto e contexto cultural que se estabelecem.

O currículo é entendido, na perspectiva exposta acima e nesse campo de estudo,

como um campo cultural, um espaço de sentidos e significados considerando as questões de significação do sujeito como algo fluido, múltiplo numa produção e construção social. Assim, quando se pensa nessas discussões, nota-se que o currículo se apresenta numa relação de poder segundo as teorias foucaultianas, cujos discursos normativos baseiam-se e se estabelecem, padronizam o ser masculino e feminino, relacionando as discussões de gênero e sexualidade.

Assim, Oliveira et al. (2011) refletem quanto às práticas, concepções e elementos constitutivos das instituições escolares (currículo, avaliações, linguagens, normas) que estão de tal maneira –naturalizados<sup>5</sup> e arraigados que não sobra espaço para a reflexão sobre como essas práticas incidem na construção das desigualdades entre os gêneros. O trabalho no contexto de qualidade nas relações sociais torna-se transversal diante das especificidades dos lugares sociais; também suas interações, seus pressupostos e significados recebem diretamente influências do cotidiano, daí ser necessária uma análise qualitativa das experiências e vivências no trabalho docente. O currículo atual não dá conta das discussões de gênero, corpo e sexualidade na escola. Ou seja, são formas e maneiras de se discutir como tema sobre as diversas questões tais como as que tangem à questão do gênero. As aulas mistas de Educação Física no ambiente escolar, por exemplo, podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes<sup>5</sup>, termo que está nas propostas pedagógicas, mas é insuficiente para banir a discriminação e compreender as diferenças, de forma a não reproduzir relações sociais autoritárias (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998).

O simples ato de interagir com os colegas sem ser estigmatizado ou discriminado por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero avalia se o aluno reconhece e respeita as diferenças individuais e se participa de atividades com seus colegas, auxiliando aqueles que têm mais dificuldade e aceitando ajuda dos que têm mais competência. Dessa forma, percebe-se que a pesquisa qualitativa, tal como cita Denzin (2006), traz um viés voltado às questões relacionadas ao multiculturalismo, abordando as diferenças em razão da igualdade, o que, de certa forma, é operacionalizado através de dados documentais, depoimentos e coletas de dados. É com esse pensar que Denzin (2006) afirma que a pesquisa qualitativa entra no novo milênio com mais força, em razão das teorias quanto às pesquisadoras têm

---

<sup>5</sup> Leithäuser (2001, p.443) distingue reconhecimento e tolerância. Para ele, tolerar significa apenas admitir o outro, o que envolve ofensa e humilhação, já o reconhecimento leva à comunhão. Reconhecer é —mais exatamente uma prática interativa com tendência de integrar as pessoas com todas as suas diferenças naturais, formando um grande grupo diferenciado, um ‘\_nós’ que não iguala, mas que, ao contrário, oferece todas as possibilidades de individualização.

submetido seus fundamentos a um exame crítico, mesmo quando essas pesquisas se fundamentam em novas abordagens de pesquisa tanto experimentais quanto tradicionais.

## 2.2 FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é um norte a ser tomado sobre a perspectiva do que há de se pesquisar. Sendo assim, entende-se como um modo de perguntar, de interrogar, de formular questões, de construir problemas (MEYER; PARAÍSO, 2012). Diante dos anseios, das construções e do que se pretende pesquisar, e do percurso a se percorrer, o pesquisador se percebe numa pesquisa cuja metodologia encontra-se em uma vertente pós-críticas em educação. O propósito está em criar novos modos de pesquisa em educação, o que, de fato, a metodologia pós-crítica assim o possibilita. Afinal, percebe-se que o tempo mudou, os modos de relações sociais, a dinâmica da vida, os anseios, os laços de relacionamentos, as composições e discursos mudaram. Desse modo, cabe levar em consideração um olhar diferenciado no campo da pesquisa, e que não se pode conceber a ideia de pesquisar como em outros tempos, e muito mais no que tange às investigações em educação e currículo.

Existe um produto discursivo que registra olhares e subjetividades no sujeito, mais precisamente no aluno em espaço escolar, cujo discurso produz sentidos e significados em suas práticas, efeito das linguagens, discursos e modos de relação de poder. De certa forma, a própria subjetividade é produzida pelas diferentes experiências. Por certo, tem-se em foco buscar uma metodologia que alcance estratégias para descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, separa, divide, categoriza produzindo sujeitos de determinados tipos (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Os estudos pós-críticos têm por objetivo problematizar as teorias relacionadas às ciências sociais e humanas, educação e currículo. A teoria pós-crítica nasce com um ideário de romper com as utopias no contexto de objetividade em uma vertente centrada no empirismo (LOPES, 2013). Levando em consideração que o tempo das utopias, apresentadas por Lopes, baseava-se em uma sociedade justa e igualitária, os conteúdos básicos curriculares poderiam garantir o verdadeiro projeto de sociedade, tal qual se sonhava. Assim, o passado era tido como um momento nostálgico. O presente é interpretado como imaginável, nostálgico, levando de certa forma a uma reconstrução do passado, produzindo efeitos dessa reconstrução. Ao construir esse momento, pode-se afirmar que a mesma é líquida, fluida, imitável, tardia, levando a construir novas formas de compreender a sociedade.

A teoria pós-crítica não aparece com o campo de estudo como algo gradual, na ideia de progresso, mas sim, apresenta-se como problematizadora, levando em consideração que na contemporaneidade o vago e o impreciso não têm como conceito algo errado ou equivocado, mas, admite a convivência com a imprecisão e a ambiguidade. O prefixo “pós” implica problematizar, questionar, possibilitar, impossibilitar, não se apresenta como uma teoria que evoluiu de maneira linear, nem tão pouco de superação, cujos pensamentos apresentados sejam apagados. A teoria pós-crítica privilegia a heterogeneidade em detrimento da homogeneidade, bem como cita Lopes (2013, p. 16): “[...] valoriza a indeterminação fragmentação, o efêmero, o descontínuo, o caótico, sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal e imutável nessa dispersão”.

Dessa forma, vale salientar, nesse aporte metodológico, que a perspectiva pós-estruturalista (MEYER; PARAISO, 2012) aceita que duvidar é uma estratégia daquilo que se apresenta como verdadeiro, e isso é percebido no cotidiano escolar como essas normatizações regulam o sujeito e demarcam espaço e regras estabelecidas; sendo assim, o cuidado de abrir mão daquilo que é tido como homogêneos e fixos para explorar a multiplicidade, evitando a lógica binária de conceituar e estabelecer esferas de poder. Abrir mão de enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo prescritivo do conhecimento para assumir enfoques que ajudem a desnaturalizar e a problematizar as coisas que se pretende tomar como dadas. Delimitar quem define a diferença, como ela é definida e apresentada, para não incorrer no erro de construir em seus discursos a desigualdades, fazendo com que o estranhamento daquilo que é aceito como normal seja desnaturalizado, familiarizando-se com o diferente, o tido como estranho, e reconhecendo o outro como parte de um todo nas relações sociais.

De acordo com os objetivos propostos neste estudo, a pesquisa qualitativa apresenta relevância para a produção do conhecimento sobre o objeto, já que buscar-se-ão compreender como se edifica a subjetividade dos alunos inseridos nas discussões educacionais, bem como as questões de gênero, corpo e sexualidade. Portanto, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados em que estão inseridas as aspirações, crenças, valores e atitudes do sujeito, ou seja, busca a compreensão das ações e relações humanas. Assim, a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultadas da ação humana objetivada” (MINAYO, 1994, p. 24), por descrevê-la como uma pesquisa qualitativa é que me utilizo (CAMILO FILHO; GAMBOA, 1997) para apresentar o objeto das ciências culturais como uma pesquisa que versa sobre o olhar das subjetividades,

emoções e valores.

Tendo como norte os objetivos de identificar e analisar as relações de gênero e sexualidade em uma escola religiosa, elegeu-se a vertente pós-estruturalista para ampliar esta pesquisa, baseou-se nos teóricos tanto dos estudos *queer*, bem como nos estudos culturais, colaborações essas que indicam panoramas teóricos conduzidos na direção desta pesquisa, tais como: destaque e relevância da linguagem e do discurso resultando na produção de homens e mulheres, particular do pós-estruturalismo dos estudos culturais, bem como apresenta os estudos *queer* que traz a percepção do gênero como regras que estabelecem a criação dos corpos mediante os sexos masculinos e femininos. Diante dessas duas perspectivas, elegeram-se as seguintes ferramentas teóricas para a pesquisa: currículo (PARÁISO, 2010a; SILVA, 2014; GOODSON, 2008), discurso (FOUCAULT, 1999), poder (FOUCAULT, 1995), gênero (LOURO, 1997; BUTLER, 2010; SILVA, 2012), estudos culturais (HALL, 2011; BUTLER, 2010; RICHARD, 2006), pós-estruturalismo (COSTA, 2007; SILVA, 2014; VEIGA-NETO, 1995), teoria *queer* (LOURO, 2004).

A pesquisa de campo foi realizada no Colégio Nossa Senhora, da rede privada, em um município do interior de Sergipe. A escolha deveu-se devido ao autor da pesquisa ter estudado na referida escola e vivenciado práticas pedagógicas de silenciamento, normatizações dos/as alunos/as acerca do gênero e sexualidade no currículo escolar, o qual se baseava no discurso religioso ao tempo em que o colégio foi implantado por padres, tendo na direção freiras, e, até hoje, a escola tem um viés educacional religioso. Sobre o campo da pesquisa, Beaud (2007, p.37) afirma:

O campo e o objeto empírico são inseparáveis, isto é, não há bom objeto (de pesquisa) sem —bom campo|| nem bom campo sem —bom objeto|. Mas exatamente, o objeto faz o campo (a questão permite ler o lugar e ambiente de interconhecimento como significativo) e o campo faz o objeto (a pesquisa permite descobrir boas questões).

Foram consultadas diferentes fontes de informações, com vistas a produzir conhecimento relativo ao objeto, a partir de coleta de dados, tais como: 1) documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico (PPP) e acervos acerca da história da Escola; 2) o estado da arte, que foi obtido em bancos de dados de pesquisa tais como: SCIELO Brasil, BDTB, CAPES, ANPED, acerca das discussões de gênero currículo e escola religiosa; 3) entrevistas com duas freiras (Irmã Zuleide e Irmã Eleonora), resgatando as memórias por meio da história oral (ver Apêndice A); 4) entrevistas com 12 professores, sendo quatro mulheres e oito homens, das séries do ensino do 6º ano ao 9º ano do Colégio Nossa Senhora, levando em consideração que essas séries foram estabelecidas como critério em razão de

existir expressivamente o maior número de alunos/as. (ver Apêndice B). Buscou-se conversar separadamente com cada professor a ser entrevistado para perceber e entender melhor como ocorrem as discussões nesse currículo. Durante as entrevistas, foram abordados os planos de práticas educativas escolar numa dinâmica de se trabalharem os temas: corpo, gênero, sexualidade e questões relacionadas a discussões na contemporaneidade, bem como os novos modelos de família na sociedade.

No primeiro momento, o pesquisador foi até a escola apresentar seu projeto de pesquisa e as intenções das discussões, levando em consideração que no decorrer dessa construção possíveis modificações poderiam acontecer, tais como: o próprio título da dissertação, coleta de dados, materiais complementares para análise. Quando a diretora/freira autorizou a pesquisa, houve uma conscientização quanto ao compromisso tanto de pesquisador quanto da disponibilidade do campo a ser pesquisado. Para submeter ao comitê de ética da Universidade Federal de Sergipe, juntamente com a orientadora do mestrado, foi elaborado o roteiro de entrevista que pudesse responder aos objetivos da pesquisa. Feito isso, foram entrevistados três professoras de escolas particulares de maneira aleatória que ministravam aula para o mesmo nível escolar de interesse da pesquisa com uma proposta de um plano piloto para adequar o roteiro, o que de fato era a intenção do pesquisador.

Após receber a aprovação do comitê de ética da UFS, cuidou-se de visitar novamente a escola e fazer o agendamento. Com o apoio da coordenadora pedagógica, reuniram-se os/as professores/as no intervalo para poder ajustar um momento a fim de saber qual a melhor maneira, bem como, horário e local e suas disponibilidades para a entrevista.

Essa liberdade de escolha por parte dos/as professores/as exigiu do pesquisador adequação à disponibilidade em suas agendas para realização das entrevistas, as quais ocorreram em diversos horários, algumas pela manhã, outras à tarde e à noite. Também foi deixado a critério dos/as professores/as o local dos encontros para a entrevista. A maioria das entrevistas foi na própria escola nos horários do intervalo ou no turno oposto das aulas ministradas pelos/as professores/as. Alguns encontros ocorreram nas residências de alguns/mas professores/as e dois destes foram realizados em outras escolas que ambos trabalhavam. Não houve nenhum transtorno ou impedimento e tudo pôde acontecer a seu tempo, como havia planejado, levando em consideração que dos 12 professores/as apenas um não quis gravar em áudio, fato que levou o pesquisador a escrever a punho toda a narrativa e três de maneira reiterada solicitaram a omissão dos seus nomes e que não fossem identificados em hipótese alguma, no que foram prontamente atendidos, como poderá ser

visto na transcrição das entrevistas. Nessa fase, as entrevistas foram gravadas em gravador de voz e depois transcritas na íntegra e arquivadas no computador para as análises.

Após as entrevistas, começou o processo de transcrição das conversas, sendo que algumas duravam um tempo razoavelmente longo que demandava paciência ao tentar decifrar as narrativas, cujas falas, às vezes, eram pausadas ou aligeiradas, levando a considerar essa etapa como uma das mais exaustivas no percurso da pesquisa realizada. Por diversas vezes houve desassossego com as narrativas que estavam impregnadas de preconceitos e discriminações. Embora reconhecesse que, como afirma Corazza (2007, p. 110), “[...] toda insatisfação que convoca à pesquisa costuma ser dolorosa”.

Entretanto, o pesquisador se percebeu em algumas delas, cujas narrativas tornavam as discussões de gênero e sexualidade uma possibilidade a ser desmistificada no currículo escolar. Ouvir e fazer as transcrições das narrativas dos/as professores/as, foi igual a mergulhar sem medo e viver descobertas e prazeres, como cita Larrosa:

Escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar (LARROSA, 2007, p.156).

Para a produção do conhecimento sobre o objeto deste estudo foram utilizadas diferentes formas de coletas de dados: Fontes bibliográficas que forneceram o embasamento teórico necessário que possibilitaram o diálogo com uma maior propriedade sobre a temática da educação, do gênero e de currículo de escola religiosas. A entrevista semiestruturada foi priorizada por acreditar ser a mais adequada ao objeto de estudo, e é considerada um dos principais meios que tem o pesquisador para a realização da coleta de dados. Ela é de crucial relevância para esta pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que privilegia a presença do investigador, ela oferece ao entrevistado certa liberdade na resposta e isso faz com que a investigação seja enriquecida, colaborando para elaboração do conteúdo da pesquisa de modo ético (ver Apêndice C).

Por pensar a pesquisa em uma metodologia qualitativa (MEYER; PARAÍSO, 2012), Foucault foi um dos pensadores de importância central de problematização do sujeito. Assim, na perspectiva pós-estruturalista, a pesquisa qualitativa dá conta de perceber os artifícios de linguagem, a relação de poder e saber, produção de discurso, assim, a teoria foucaultiana discute: o sujeito é aquilo que dele se diz.

Dessa forma, para análise das informações da pesquisa, o pesquisador se posicionou na perspectiva de uma análise cujo foco eram as posições dos discursos, enfatizando as



subjetivações sexuais e de gênero por meio de uma análise que promove a desnaturalização dessas construções. O que se busca são os significados e sentidos por meio de ações, discursos e subjetivação que venham se apoderar de práticas pedagógicas que não permeiam o currículo. A posição do pesquisador não corresponde à de solucionador de causa alguma, apenas acredita que, no universo de pesquisa, por certo buscará demonstrar se existe autoritarismo e dominação que permeiam a ética, religião, cultura, gênero, sexualidade em discursos estabelecidos. Dessa forma, “[...] ao invés de se partir das determinações econômicas para explicar o mundo social, outras variáveis são trazidas para o tabuleiro do jogo: etnia, religião, gênero, idade, cultura, características corporais, desejos, fantasias” (COSTA, 2007, p.36).

Assim, o procedimento aplicado a essa metodologia foi entender a prática discursiva, que se define como um “[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1986, p. 133). Ou seja, é a relação do discurso com as classes delineado por uma determinada realidade. Para conceituar discurso, baseio-me em Michel Foucault. Entendendo o –discurso como uma prática” (FOUCAULT, 1986). Dessa forma, será mostrado como os diversos discursos nas salas de aula em uma escola religiosa carregam significações, podendo trazer convergência e divergência. Paraíso (2006) afirma que isso corresponde a investigar os modos de subjetivações que são práticas heterogêneas em que os seres humanos vêm a relacionar-se consigo mesmos e com outros como sujeitos de certo tipo.

Nessa análise do discurso, faz-se necessário apresentar os diversos e variáveis discursos, no que diz respeito a seus processos de formação que se encontram demasiadamente distantes das realidades de que se originam. Em uma das suas muitas observações, Foucault explicita que uma formação discursiva,

[...] não desempenha, pois, o papel de uma figura que pára no tempo e o congela por décadas ou séculos: ela determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos. Não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais. (FOUCAULT, 1986, p. 83).

Com esse pensar a respeito de discurso foucaultiano, pode-se investigar como o âmbito escolar é atravessado por diversos discursos generificados, atribuindo-lhes papéis

para meninos e para meninas, levando-os a se posicionarem como sujeitos dos respectivos discursos, produzindo o sujeito da contemporaneidade. Os discursos instituem verdades, geram sentidos e formam sujeitos, tal qual cita Meyer (2002, p. 55): “[...] constroem significados nas sociedades por meio de diferenciações que dividem, separam, incluem e excluem e que, por se constituírem em dinâmicas de poder, produzem e legitimam o que é aceito como verdade”. Nessa perspectiva, verdade, poder e saber se entrelaçam, e o discurso em uma escola é legítimo já que institui Regime de Verdade? Posto que a verdade está “ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. Regime de Verdade”. (FOUCAULT, 1992, p.14).

As passagens foucaultianas dentro da análise dos sujeitos deixam bem claro que os disciplinamentos dos corpos e o controle das relações sexuais (COSTA, 2007) vêm justamente associar-se ao discurso como uma prática que forma objetos de que fala, associando a concepção de sujeito, sendo um lugar dos investimentos de poder e saber. Assim, a análise recai nos discursos de Foucault sobre as relações de poder, saber e sujeito, tornando-se parte integrante do objeto deste estudo, em que certamente os estudos culturais (RICHARD, 2006) atribuem à cultura um papel que não é totalmente explicado pelas determinações da esfera econômica, e que, de certa forma, os estudos culturais compreendem os produtos culturais como agentes da reprodução social, acentuando sua natureza complexa, dinâmica e ativa na construção da hegemonia.

### 2.3 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO SOBRE GÊNERO, CURRÍCULO E ESCOLA RELIGIOSA

Quando pensamos em escola, de início, vêm à ideia alunos, estrutura física, recreio, merenda, corpo docente, corpo diretivo, avaliações, trabalhos, diário de classe e tantos outros componentes que fazem o universo escolar. Todavia, tudo o que foi elencado faz parte do currículo escolar que se estrutura em discursos e conceitos quando entendido pela vertente pós-estruturalista, em que predomina uma análise social e cultural ampliando de certa forma o conceito de currículo (SILVA 2014). Dessa forma, qual o papel do currículo em meio ao universo escolar? Que significados lhe são atribuídos? E, sobretudo, como as pesquisas educacionais têm abarcado o conceito de currículo aliado a outras categorias analíticas? O papel do currículo frente ao universo educacional é algo inquestionável do ponto de vista da construção do sujeito e suas representações sociais. Leva-se em consideração que a construção do sujeito resulta nas discussões sociais de maneira mais abrangente, tal qual a

maneira como lidar com o diferente, o comportamento frente às questões de equidade de gênero. Ao tomar como base esse pressuposto, passa-se a analisar o campo de pesquisa brasileira nessa área.

Para conhecer a produção acadêmica brasileira acerca das temáticas de currículo, gênero e escola religiosa, foi feito um mapeamento das pesquisas existentes no Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) no Brasil e na Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPED). Em consulta ao Banco de Teses do Portal CAPES, utilizando as ferramentas de busca –gênero, corpo, sexualidade, currículo e escola religiosa, nenhum registro foi encontrado. Quando na combinação –gênero e currículo, foram encontrados 22 registros. Porém, nenhum versava sobre a relação de práticas pedagógicas, tal qual a abordagem das discussões de gênero e sexualidade em escolas religiosas.

Dessa forma, por perceber a ausência de pesquisas com essas discussões, buscou-se a BDTD, em que na combinação de palavras –gênero, sexualidade, currículo e escola religiosa foi encontrado somente um trabalho que traz em seu aporte teórico os estudos culturais de Foucault, Larrosa, Hall, Louro, Scott, Meyer, Conelly e Clandinin como autores base. Tal tese intitulada, –Sexualidade: narrativas autobiográficas de educadores, restringe-se apenas à discussão de sexualidade, mas não em escola religiosa. Seu objetivo foi analisar autobiografias de profissionais da educação, assim como dar visibilidade e problematizar os modos de aprender sobre si e sobre o outro no cotidiano das relações na família, escola e em alguns outros espaços de sociabilidade, em relação à sexualidade.

Utilizando a combinação de –gênero, currículo e escola religiosa, foram encontradas pesquisas sendo que a primeira não tem relação alguma com as discussões de gênero, nem sexualidade. A segunda está intitulada –Manifestações de preconceitos nos espaços socioeducativos das escolas comunitárias urbanas: um estudo do sul da Bahia. Esse trabalho analisou a percepção e a adoção de práticas interculturais e político-administrativas, pedagógico-educacionais. Aborda gênero, idade, étnicos, crenças religiosas, classe social e formação dos sujeitos ativos, comunicativos e reflexivos, um indivíduo-sujeito capaz de conviver como diferente. Conceitua gênero de acordo com Stray (1998). Usa Foucault, Louro, Hall, Silveira como aporte teórico, porém, a pesquisa não alcança a perspectiva do objetivo desta pesquisa.

A terceira pesquisa encontrada está intitulada “Por uma história das práticas de

formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto – SP (1944-1964)”. Ela aborda a formação religiosa docente, mas não como objeto investigativo. Discute gênero, mas na perspectiva de masculino e feminino, de maneira binária. Utiliza referenciais como Chartier, Hunt, sobre história cultural, Vinão Frago e Dominique Julia, a respeito de cultura escolar, Louro e Scott para discutir gênero. Desse modo, a perspectiva assumida neste trabalho é inédita no campo de análise do currículo religioso.

Dada à escassa produção de teses e dissertações que discutem as temáticas de gênero, corpo e sexualidade em escola religiosa, evidenciada por meio da pesquisa no Banco de Teses do Portal da CAPES e BDTD, considerou-se que seria relevante a multiplicação de trabalhos que abordassem essas temáticas, principalmente pelo que autores das pesquisas, citadas apontaram: presença de sexismo e androcentrismo nas escolas, bem como o despreparo de docentes para lidar com a temática de gênero, corpo e sexualidade cuja temática encontra-se cada vez mais em pauta na contemporaneidade.

Em pesquisa realizada no SCIELO Brasil, não foram encontrados artigos com as palavras de busca “gênero, corpo e sexualidade, currículo e escola religiosa”. Ao realizar a pesquisa com as palavras de busca “gênero, sexualidade e currículo”, foram acessados cinco artigos que se referem às temáticas de gênero. Desses cinco, percebeu-se que o primeiro trata de uma resenha de Gonzalez (2005) sobre as discussões de currículo, gênero e sexualidade de Louro (2000), em que o autor descreve, sob a perspectiva e o olhar de Louro, a concepção das discussões de gênero. No segundo artigo, Diniz e Assinalli-Luz (2007) discutem sobre a não exclusividade da Biologia para tratar da sexualidade, sustentando que ela deveria ser trabalhada em todas as disciplinas do currículo por visão cultural. No terceiro artigo, Viana (2012) traz resultados de levantamento da produção acadêmica sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil entre 1990 e 2009.

Por meio da análise do material listado no parágrafo anterior, identificaram-se dois movimentos analíticos: o uso do conceito de gênero, sob a influência de Joan Scott; e, nas produções mais recentes, a crítica ao que Butler denomina “matriz heterossexual”. No quarto artigo, Diniz e Cavalcanti (2008) discutem algumas concepções sobre o tema homossexualidade e gênero produzidas por estudantes de um curso de pedagogia da Universidade Federal do Paraná. A análise quantitativa dos dados observados aponta inicialmente para uma melhor aceitação das diferenças sexuais e de gênero. No quinto artigo, Sabat (2001) aborda a publicidade como um dos artefatos que está inserido em um conjunto de instâncias e, como tal, funciona como mecanismo de representação, ao mesmo tempo em

que opera como constituidora de identidades. Segundo a autora, muito mais do que seduzir o/a consumidor/a ou induzi-lo/a a obter determinado produto, a publicidade comporta um tipo de pedagogia e de currículo culturais.

Em pesquisa no Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação e no grupo de Currículo, foram encontrados 17 trabalhos sobre pesquisas com a temática de gênero, porém apenas oito enquadram-se na perspectiva de Gênero, Sexualidade e Currículo. O trabalho de Klein (2012) analisa uma política pública voltada para a promoção de uma “Primeira Infância Melhor” (PIM), do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, ela discute como, ao atuar como uma instância pedagógica, se propõe a educar e regular mulheres e homens como sujeitos de gênero. O referencial teórico-metodológico que orienta as análises ancora-se nos estudos de gênero e culturais, em aproximação com a perspectiva pós-estruturalista, principalmente na análise do discurso, de inspiração foucaultiana. O material empírico desta investigação foi constituído através de um trabalho de campo de caráter etnográfico, por meio do cruzamento de informações de diferentes fontes: documentos oficiais referentes ao PIM; atividades que integram o PIM, conforme registradas em diário de campo e entrevistas com técnicos/as e mulheres-visitadoras. Utilizou-se da obra de Dagmar Meyer (2009) segundo a qual o uso do conceito de gênero funciona como uma ferramenta analítica cujo propósito é o de examinar os múltiplos processos (sociais, culturais e linguísticos) que diferenciam homens e mulheres, além de assumir que “[...] o corpo funciona como território de inscrição de identidades de gênero”.

No trabalho de Andrade (2012), as relações entre juventude e escolarização é o tema mais amplo da pesquisa. Apoiado nos campos dos estudos de gênero e culturais, volta-se para os múltiplos processos de ex/inclusão que levam um contingente expressivo de jovens a serem excluídos do ensino regular formal e a retornarem para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O material empírico é constituído por entrevistas narrativas com 19 estudantes da EJA. Nelas, os/as próprios/as jovens narram e, com isso, significam os seus processos de exclusão e re-inclusão escolar. Problematisa a relação entre escolarização, gênero e vulnerabilidade social, em um contexto em que a escolarização é posicionada como via de acesso para diminuição dos impactos dos componentes da vulnerabilidade sobre os indivíduos. Analisa como as situações de vulnerabilidade são vividas de modos diferenciados por eles e elas e, grande parte das vezes, ser mulher intensifica essas experiências; de que forma a escola se configura para os/as jovens entrevistados/as como redutora dos componentes da vulnerabilidade.

O trabalho de Siqueira e Silva (2012), através de pressupostos foucaultianos, buscou

reconhecer a ocorrência de investimentos de saber/poder em ações pedagógicas envolvendo livros paradidáticos que abordam temas relacionados à sexualidade, ao gênero e à saúde reprodutiva, detendo-se principalmente nas noções de dispositivo da sexualidade e biopolítica. Com esses pressupostos, o objetivo foi identificar as mediações introduzidas por esse suporte de leitura na discussão da sexualidade e das relações de gênero no espaço escolar. Essa investigação permitiu, segundo as autoras, perceber a supremacia e emergência de temáticas da atualidade nas ações envolvendo o livro paradidático e a identificação desse artefato cultural como um antídoto à inadequação e descompasso dos suportes didáticos disponíveis para fazer emergir discussões que, na maior parte das vezes, são excluídos da pauta escolar.

O trabalho de Ribeiro (2012b) apresenta uma cartografia sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual na Educação Física. Essa cartografia é composta pela análise da narrativa de professoras de educação física do Paraná, assim como também das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física (DCEB/EF) (2008) e da formação continuada para professoras/es da rede estadual de ensino do Paraná, em especial o curso Gênero e Diversidade na escola (GDE), etapa 2009-2010. As análises que compuseram esse texto foram realizadas a partir da perspectiva dos estudos pós-estruturalistas e de gênero. O objetivo do texto foi mostrar a presença, as ausências e as diferentes maneiras das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual nas narrativas escolares da Educação Física.

O trabalho de Villas Bôas, Sousa e Lombardi (2012) refletiu acerca das possibilidades do uso da teoria das representações sociais e da categoria relações sociais de sexo no estudo do trabalho docente haja vista que sua compreensão passa também por incorporar, na perspectiva de análise, as dimensões socialmente construídas sobre determinados modelos de masculino e feminino. Discute-se como as dimensões sobre masculinos e femininos foram sendo historicamente construídas e como diferentes processos contribuíram para a feminização dessa profissão. As análises empreendidas, embora parciais, indicam a existência de uma representação da docência consoante o modelo de feminino e feminilidade convencional que prevalece na sociedade brasileira.

O artigo de Castro (2012) discute sobre a UFRJ em que ofereceu, em 2010, um curso de extensão intitulado Diversidade Sexual na Escola, envolvendo mais de 350 profissionais de educação. Fazia parte da metodologia do curso incentivar os/as cursistas a realizarem atividades pedagógicas, nos seus contextos escolares, que trabalhassem a questão da diversidade sexual e de gênero. Essas atividades deveriam ser registradas em diários, que

se tornaram o principal material de pesquisa. Trabalhou com os registros que tratavam das atividades pedagógicas em si, tendo a análise de conteúdo como metodologia, analisando quais os caminhos didático-pedagógicos encontrados/construídos por educadores/as no desenvolvimento dessas atividades, seus limites e oportunidades. A pesquisa não pretendeu produzir uma prescrição, mas levantar apontamentos a partir das experiências, procurando uma interlocução com a literatura acadêmica. De acordo com o autor, a pesquisa evidencia que, se não há caminho certo, o que ainda há é um longo caminho a ser percorrido, não apenas na desconstrução das violências e desigualdades, mas na construção de uma pedagogia que tenha o reconhecimento da diferença, a promoção da reflexão crítica e a superação das desigualdades como meio e objetivo.

A pesquisa de Silva (2012) visou a cartografar, a partir da interlocução com autores como Deleuze, Guattari e Foucault, a localização daquilo que professoras e professores em salas de aulas, no trabalho com a disciplina Ciências, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, apontam como -problemas no diálogo com as crianças sobre corpo e sexualidade. Problematizou o lugar da realização da aula como possível dispositivo maquínico, assinalando para a possibilidade de que, no encontro entre professores e alunos, criam-se corpos e sexualidades; experimentam-se lugares de gêneros e lugares generificados. A pesquisa vincula-se à matriz de pensamento que toma as explicações científicas como “histórias que atuam na constituição de um objeto de conhecimento científico, pois busca pelos modos como se -entretencem nestas explicações outras histórias”. Foram realizados grupos focais e aplicados questionários a professores/as que atuam na rede pública municipal de ensino de Uberlândia (MG). Como problemas foram apontados o estranhamento com a vida que pulsa e lateja nos corpos e nas vivências das crianças, a relação com a família e com as experiências de desejo e prazer das crianças.

O trabalho de Ribeiro (2012a) buscou problematizar as falas de educadoras que atuam na Educação Infantil concebendo-as como enunciados. Esse é um conceito cunhado por Michel Foucault que gera perguntas tais como: o que pode ser dito? Quem está autorizado/a a dizer? Penetra então num labirinto de enunciados que são geradores de tantas perguntas: por que gênero e sexualidade são questões? Quais os governos exercidos por múltiplas forças, por autoridades que se consideram capazes de vigiar, julgar, marcar a sexualidade e o gênero? Por que ainda hoje as expressões da sexualidade das crianças causam tanta agitação? Qual o contexto em que as crianças, em algumas instituições de educação infantil, expressam sua sexualidade? Qual a concepção de sexualidade e como essa temática integra ou não os currículos de formação de educadores e educadoras? Que

discursos legais, científicos, médicos, morais, religiosos, educacionais, jurídicos engalfinham-se na educação infantil? Todas essas perguntas constituem um emaranhado de caminhos – um labirinto – e desafiam a capacidade para pensar as multiplicidades e as interconexões desses discursos que podem ser produzidas no cotidiano da educação infantil.

Analisando o contexto das pesquisas realizadas, percebeu-se que no Portal da BDTD, as teses e dissertações estão localizadas nas seguintes regiões do País: 25% Nordeste, 25% Centro-Oeste, 25% Sul e 25% Sudeste. Ainda no campo dos trabalhos realizados, notou-se que 75% são teses e 25% dissertações, todas defendidas em universidades federais. Quanto ao Scielo Brasil, verificou-se que 60% dos artigos científicos estão situados na região Sudeste do País e 40% na região Sul. Assim, a região Norte não apresentou trabalhos nessa temática. Quanto à produção em artigos, apenas as regiões Sul e Sudeste têm publicado em revistas da base do Scielo. Daí, pode-se questionar quanto ao incentivo às pesquisas e suas divulgações acerca das temáticas de gênero e sexualidade no currículo escolar nas outras regiões.

Quanto ao Portal da ANPED, em pesquisa no GT de gênero, sexualidade e educação, dos 17 trabalhos observados, 47,06% estabelece uma relação em discussão de currículo, todavia 52,94% não apresentam currículo como discussão nos trabalhos apresentados. Dessa forma, percebe-se que, nos artigos encontrados no SCIELO Brasil e no site da ANPED em ambos os GTs pesquisados, existe uma demanda pequena de pesquisas sobre gênero, sexualidade e currículo as quais não dão conta de discutir de maneira mais ampla o papel social da escola junto às discussões pertinente à contemporaneidade, tais como igualdade de gênero pluralidade, posição do sujeito frente às relações de poder. Sobretudo as questões religiosas no contexto educacional necessitam ser revista frente à formação de estudantes em escola religiosa. Dessa forma, o que foi notado nas afirmações e discussões dos trabalhos levou a concluir sobre a relevância de se pesquisar como se inserem as abordagens de gênero e sexualidade em uma escola religiosa no Nordeste brasileiro. Afinal, pensar como essa produção de sentidos e significados acontece em um meio cultural em que vários discursos estão sendo discutidos para desnaturalizar concepções fixas e que as influências dos discursos criam alunos e alunas com um pensar preconceituoso ou diferenciado diante da sociedade, sobre igualdade de gênero.

Pesquisar as relações de gênero e sexualidade em um currículo de escola religiosa justifica-se, também, pela carência de estudos sobre a prática pedagógica dos docentes em escola religiosa. No Banco de Teses do Portal da CAPES, no SCIELO Brasil e nos trabalhos do GT Gênero, Sexualidade e Educação e do GT de Currículo da ANPED, não



foram encontradas referências a pesquisas que enfoquem a produção de diferenças relacionadas a essas temáticas em escolas religiosas. Portanto, considera-se importante e válida a realização desta pesquisa em meio ao cenário de novas propostas educacionais que foram criadas no âmbito das políticas públicas para a educação brasileira na última década e a ausência de pesquisas que investiguem como essas temáticas emergentes estão sendo trabalhadas no chão das escolas, nos mais diversificados contextos, como é a escola com caráter religioso.

## 2.4 FUNDAÇÃO DO COLÉGIO E DE SEUS DISCURSOS

Em 1947, as freiras franciscanas chegaram ao município do agreste sergipano através da Irmandade da Congregação Nossa Senhora do Bom Conselho, ordem religiosa que, no século XVI, ganhava “vigor religioso”. Pernambuco deparava-se com a miséria em grande parte dos lugarejos e, por isso, Frei Caetano de Messina iniciou a atividade missionária, com base em um Ideal religioso, como a construção e fundação do primeiro colégio (LORETO, 2033). Uma verdadeira solenidade que marcava a história da referida congregação:

Até que em 20 de abril, o colégio estava pronto, capaz de receber as alunas. Para que a inauguração acontecesse num dia memorável, foi marcado para 24 de abril, quarto Domingo, depois da Páscoa. Eram três horas da tarde do dia 24 de abril. O povo começava a encher o largo da matriz. Dois coretos altos foram preparados. Chegando o momento previsto, 5 horas da tarde, 22 jovens saíram de suas casas. Dezoito eram educandas com seus uniformes escolares, quatro cobertas com seus mantos. Estas seriam as primeiras pedras vivas para a construção da grande obra a ser iniciada. O missionário aproveitando a festa do dia clamou com toda energia que à imitação da Virgem Maria, aquelas quatro jovens fugiram do mundo e dezoito outras jovens, como anjos as acompanhavam no novo colégio. (LORETO, 2003, p.180).

Percebe-se no clamor do frei missionário uma representação do que seriam essas alunas. Tinha-se a ideia de que as mesmas tivessem uma referência da Virgem Maria. No catolicismo, isso se evidencia como regra da mulher que se submete a algo tal qual alteridade, altruísmo, em que a submissão estivesse sob um olhar de resiliência. Dessa maneira, esse discurso se confirma nos escritos de Corbin et al (2008, p.68-69):

Aos olhos da igreja, a virgindade é ao mesmo tempo, um estado, definido pela integridade da carne, quer dizer, pela —abstinência de todo ato venéreo consumado], e uma virtude que é perfeita abstinência de toda ação voluntária ou de todo prazer oposto à castidade, como resolução de

permanecer sempre em abstinência. Esta virtude não consiste em uma disposição do corpo, mas sim da alma [...]. A virgindade, assim entendida, prepara aquelas que tiveram sabido preservá-la para receber uma coroa de glória no outro mundo.

Assim, de maneira velada, o discurso da mulher –imagem da Virgem Maria deixa evidenciado o que pode ou não pode quanto às representações do que é ser mulher. Ainda atrelado a esse contexto, percebe-se que mesmo que a mulher quisesse casar, no que se refere ao seu papel social, o que a ela está assinalada a ser é a ideia de exclusividade tal qual propriedade, dona de um senhor. Sobre esse aspecto, Foucault (1984, p.185):

Por um lado, as mulheres, enquanto esposas, são de fato circunscritas por seu status jurídico e social; toda a sua atividade sexual deve se situar no interior da relação conjugal e seu marido deve ser o parceiro exclusivo. Elas se encontram sob o seu poder; é a ele que devem dar filhos que serão herdeiros e cidadãos.

Percebe-se, de fato, que quando o Franciscano Messina, em seu discurso, cita a Virgem Maria como exemplo, dando sentidos e significados àquelas jovens alunas iniciantes, ele não está falando, *a priori*, sobre sexo, nem tão pouco casamento, tendo em vista que as freiras, segundo os dogmas da Igreja, não se dão em casamento. Porém, o discurso de serva do Senhor, da Virgem Maria que recebeu o chamado, que atendeu ao pedido do filho Jesus, da mulher que só serviu, está impregnado de proibições, bem como de ordem, de poder, de exclusividades, o que de fato se assemelha à ideia patriarcal.

Assim também se deu o ideal de construção da irmandade religiosa da cidade do interior de Sergipe investigada. Uma história que passou a ser prática frequente em todas as instituições de ensino relacionadas à referida congregação religiosa. Foi em 1947, numa cidade situada no agreste, região Centro-Sul do Estado de Sergipe, que a Igreja é contemplada com a primeira escola religiosa na cidade, denominada Educandário Nossa Senhora “que recebeu o nome em homenagem à padroeira da cidade em que se situou”<sup>6</sup>. O referido educandário está situado na Rua Major Mizaél Mendonça, antiga Rua de Estância, sob orientação católica que tinha como objetivo instruir a juventude local nos moldes da fé cristã. Traz consigo valores que internalizaram as práticas educacionais até então discutidas.

Sendo assim, o Educandário Nossa Senhora foi o primeiro colégio, de fato, no

---

<sup>6</sup> Optou-se por omitir essa referência de onde foi retirada a informação histórica do colégio objeto de análises para que o mesmo não fosse identificado, mantendo-se o acordo estabelecido com a Instituição. Tal referência foi retirada de uma monografia publicada em 2008.

município que, até então, contava apenas com grupos escolares e núcleos de professores que alfabetizavam em suas próprias casas, cujo ofício era atribuído às mulheres naquele período. Dessa forma, percebe-se uma discussão de gênero no que tange à educação no direcionamento de com quem ficaria a responsabilidade de educar. As mulheres eram restritas aos aspectos referentes ao cuidado, bem como a orientar quanto ao ensino. Nesse sentido, Louro (1997, p.40) afirma:

O gênero não é uma simples categoria analítica; ele é como os intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. Assim, padrões de sexualidade feminina é inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável- um poder historicamente enraizado.

A educação brasileira, como cita Freitas (2003), no que diz respeito ao sexo feminino, durante o período colonial, ficou restrita aos conventos, bem como aos raros casos de aulas ministradas nas residências por professores particulares. Desta forma, percebe-se que ainda no final do século XIX havia resquícios dessas “práticas pedagógicas” em que o colégio, na época chamado educandário, também vivenciou. Sendo assim, percebe-se quando no discurso da fundação da instituição em Pernambuco, berço dessa Irmandade, o fundador Messina conclama as primeiras alunas a serem imitação da Virgem Maria.

O educandário logo se destacou no município, tendo em vista que se constatava uma carência no âmbito educacional, levando em consideração que só existia um grupo escolar, que não era escola religiosa, e algumas escolinhas nas próprias casas. O educandário crescia aos poucos, tal como em seu histórico apresentado desde a sua fundação em Pernambuco. Por conta disso, o espaço físico começou sem muitas salas, utilizando o grupo escolar já mencionado anteriormente. Desta feita, a ocupação da referida escola servia para uso de algumas práticas de atividades escolares, sendo ampliado o espaço aos poucos, conforme ia crescendo. Na sua inserção, conseguiu através de suas práticas pedagógicas transparência do Ideário Franciscano advindo da congregação do Bom Conselho.

Para entender como as questões de gênero e sexualidade eram trazidas e permeavam o currículo dessa escola, analisaram-se alguns números disponíveis atualmente na escola de um jornal estudantil que circulou no colégio na década de 60 do século passado. Tal impresso trazia menções a datas comemorativas ou eventos a serem realizados na cidade, bem como textos escritos pelas estudantes ou pelas freiras acerca dos mais diversos temas do cotidiano daquela sociedade. Porém, fica evidenciado que havia um forte direcionamento às condutas e às características que formariam aquelas jovens para serem boas namoradas,

esposas e mães, bem como para escolherem bem seus maridos ou suas atuações como professoras, dentro do ideário cristão. No trecho que segue, há a recomendação de que as mesmas tivessem “classe”:

Uma jovem deve ser sempre recatada, pois o sentimento da dignidade não deve nunca ser abandonado pela mulher. Deve saber gracejar, porém dentro dos limites da conveniência. Mantenha sempre sua dignidade na moda: não lhe seja escrava. Tenhamos personalidade. [...] Não seja você a primeira a desvalorizar-se. Não invente querer deixar de ser feminina nas modas, nas atitudes, nos gestos. Tenha classe garota (*O Estudante*, agosto de 1966, p. 2a).

Percebe-se que na cobrança desses comportamentos, salientando-se que uma garota tenha um perfil de “verdadeira mulher” como visto no jornal *O Estudante* fazendo referência que a *jovem deve ser recatada*. Entretanto, o que de fato seria ser recatada? Que atributos qualifica uma jovem recatada? O fato de não obedecer as normas e os discursos biológicos e religiosos tirariam do valor social de recatada? Assim, foi e é criada a prática de subjetivação de uma heterormatividade fazendo com que também a feminilidade seja destacada como bem apresenta o referido jornal, *não invente querer deixar de ser feminina nas modas, nas atitudes, nos gestos*, levando de certa forma a invalidação do ser mulher, por não possuir tais atributos. Ainda nesse contexto, Sacramento diz:

À mulher estava reservado o maior quinhão de responsabilidade para com a felicidade no lar. Ela deveria estar à disposição de seu marido e da família a qualquer momento. Deveria ser prendada, recatada, mas, ao mesmo tempo, esmerada em sua aparência, para que o homem não se sentisse atraído pelas mulheres da rua (SACRAMENTO, 2006, p. 322).

Ainda sobre a formação dessas mulheres, o referido jornal traz diversos textos que ditam como uma boa mulher deve se constituir, como por exemplo:

Uma juvenzinha que tem formação deve apegar-se mais às boas leituras, desprezando assim as revistas e os livros que nada trazem de vantagem para esta mocidade do nosso século. Das leituras não aconselháveis têm como consequência, um meio corrupto e um tanto desagradável (*O Estudante*, abril de 1966, p. 3).

A mulher inteligente e educada procura ser simples, assim ela transforma o seu lar num verdadeiro paraíso (*O Estudante*, outubro de 1967, p. 2).

Você, garota desconhecida, não despreze essa felicidade! Saiba aproveitá-la gota por gota! Não se desvie para um caminho errado! Saiba ser garota e tenha orgulho disso (*O Estudante*, maio de 1966, p. 2).

Percebem-se nos três informes do jornal *O Estudante*, discursos que apelam construindo o que de fato era ser mulher, o que estava reservado à vida das garotas da escola e no seio familiar. Esse discurso está extremamente impregnado de práticas que se

construíram e que se constroem até a contemporaneidade. Como diz Perrot (2005, 458), “[...] a valorização da família põe em oposição homens e mulheres por diferenciar os papéis sexuais dos mesmos: mulheres domésticas; homens políticos [...]”, numa ideia de normatizar os sujeitos. Ainda no mesmo jornal, uma reflexão versa sobre o título –Aquilo que o dinheiro não pode comprar, referindo-se a uma maneira de conduta incalculável dessa mulher, que nada poderia superar na maneira de ser, como apresentada na narrativa seguinte:

E a mulher muito mais que o homem tem necessidade de satisfazer seu coração em razão de sua própria natureza, de sua feminilidade de sua predestinação à maternidade. Somente ser uma mulher simples, abnegada, se poderá fazer com que o homem compreenda que seria a companheira ideal para ele, pois é com sonhos de grandeza que se conquista aquele que deverá satisfazer seu coração a fim de que se possua aquilo que o dinheiro não possa comprar, e que sem ela ninguém pode viver (*O Estudante*, agosto de 1966, p.4).

Investir em narrativas sobre a mulher ideal é uma das funções do impresso que o colégio faz circular, uma vez que o casamento seria o destino almejado por todas as alunas. Assim, fala-se de uma mulher com classe, de uma mulher bem formada, de uma mulher abnegada, feminina, companheira que é ideal para o matrimônio. Desse modo, o casamento é reiteradamente reforçado nos escritos como um destino natural:

Namoro é uma amizade entre um rapaz e uma moça, com vistas de modos mais ou menos próximo ao casamento (*O Estudante*, agosto de 1966, p. 1). Desde o nascimento, o rapaz cresce sem saber para uma determinada jovem e do mesmo modo esta para ele. Antes de se terem visto, a vida de um pertence à vida do outro. [...] Devem, pois, preservar-se integralmente um para o outro: é uma fidelidade que devem a si mesmo e ao próprio sentimento de amor. [...] Conservar a fé no ideal de casamento cristão é coisa muito difícil (*O Estudante*, outubro de 1966, p. 1).

De todos os aniversários, o que deveria dominar as celebrações seria o do casamento, porque ele recorda o mistério que é a fonte de todos os outros. E como sabemos, este sacramento é a união de duas existências; e mais do que uma união, é a fusão completa e absoluta. [...] é um marco todos os anos renovado, da fundação daquela família (*O Estudante*, setembro de 1967, p. 3).

Esse destino natural materializava-se no universo da mulher, em que a mesma é vista com tendo uma “[...] vocação prioritária para a maternidade e vida doméstica” (PINSKY, 2013, p. 609). Esses discursos do casamento, união, bem como do ato de entregar-se um para o outro, expressos no jornal *O Estudante*, operam com uma construção histórica em que “[...] maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência

feminina; sem história, sem possibilidade de contestação (PINSKY, 2013, p. 609).

Os rapazes também são alvos desses discursos do que seria o “homem ideal”, cuja heteronormia os torna também um sujeito destinado para o casamento de modo a garantir que a juventude se pautasse por uma cultura cristã da moral e dos bons costumes. Sendo assim, “[...] o namorado interessado deveria mostrar-se sério com intenções de casar-se e não aproveitar-se da moça, responsável e capaz de sustentar uma família” (PINSKY, 2013, p. 616). Percebe-se que o discurso normatizador não recai somente sobre a mulher, mas também para os rapazes, fazendo com que vivam as práticas de subjetivação do ser homem, namorado, esposo, pai, mantenedor do lar. Como diz Fonseca (2013, p.517), “[...] os homens asseguravam o sustento da família trabalhando no espaço da rua”. Todas essas demarcações do papel masculino são alvo de apreciação social no impresso em questão:

Não exija em seu noivo apenas qualidades exteriores: aparência, beleza, dinheiro. Procurem antes de tudo saber quais são os seus sentimentos, sua educação e sua cultura. Procure conhecer seriamente como ele encara o casamento, o que ele pensa da missão da mulher do lar; da educação dos filhos, etc. (*O Estudante*, outubro de 1967, p. 2).

[O Grande Homem...] Mantém o seu modo de pensar independente da opinião pública. É tranquilo, paciente, não grita nem se desespera. Pensa com clareza, fala com inteligência, vive com simplicidade (*O Estudante*, maio de 1966, p. 1).

Nos informes do jornal de circulação, percebe-se certa condição de normatizações desses rapazes para que chegassem a namorar as moças, tal qual: *procurem antes de tudo saber como eles encaram o casamento*, ou seja, existia uma forma de levar as moças a desconfiarem das intenções dos rapazes, se, de fato, eles queriam uma eternização desse matrimônio, até mesmo a ideia que se tinha do *papel da mulher do lar*, levando a uma heteronormia e que nada poderia fugir dessas regras estabelecidas. Como afirma Miskolci (2012, p.41-42), “[...] a heteronormatividade é um regime de visibilidade, ou seja, um modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam”.

Toda essa demanda do casamento, tema que sempre é motivo de citações nos jornais acessados, configura-se como uma vigilância sobre a sexualidade das jovens. Falar em “resguardar-se”, “destinar-se a um rapaz desde o nascimento” ou “viver fielmente um para o outro” são formas de recomendar-lhes uma determinada vivência plena de suas sexualidades. O medo ou preocupação sobre a juventude também são destaques desse jornal:

Como viveríamos felizes se não fôssemos tão curiosos, tão desejosos de

saber todas as novidades (*O Estudante*, agosto de 1966, p. 3).

A juventude é uma idade ideal povoada de sonhos. É uma fase de ilusões (*O Estudante*, outubro de 1966, p. 2).

É notório que os anseios, desejos, manifestações na juventude levam a acreditar que eram vistos como algo banal, *é uma fase de ilusões*, ou seja, não seria uma maneira de colocar os jovens a pensar no futuro, nas responsabilidades, no casamento, na família, no trabalho, nas obrigações sociais e, de certa maneira, desmerecer ou desqualificar a existência de ser jovem ou até mesmo esse olhar desviante do ser curioso? Acreditava-se que não era necessário serem *curiosos, tão desejosos de saber todas as novidades?* E ainda assim, quais modos de normatizações e normalizações existiam para que houvesse esse sentimento de: *se não fôssemos tão curiosos?* Que tipo de curiosidade era vista como uma desregulação desses rapazes e moças que os levaria a não serem *felizes* em razão de suas curiosidades?

Nesse sentido, Miskolci (2012, p. 18-19) apresenta a normalização como “[...] uma verdadeira tecnologia de criar pessoas ‘normais’, leia-se disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer. O ensino promovido pela escola, mídia ou família é um dos principais instrumentos desse processo. Isso pode ser observado também no jornal estudantil em questão. Depois do casamento, a reprodução é a próxima etapa. Nesses impressos, a maternidade é algo romantizado e o objetivo final de todas as mulheres. Tais representações sobre a mulher e a maternidade podem ser observadas, por exemplo, no fragmento de texto que segue:

Deste ente que se sacrificou, se sacrificará sempre pelos seus filhos queridos, que dá a sua própria vida pela felicidade da prole [...] Tudo nela respira bondade e dedicação (*O Estudante*, maio de 1966, p. 4).

O sacrifício, a abnegação e o cuidado com o outro parecem ser mais um dos destinos para as mulheres: *se sacrificou, se sacrificará sempre pelos filhos*. Ou seja, o determinismo é um dos discursos nessas tentativas de regular o sujeito e tornar uma heteronorma presente na vida das meninas.

A mulher que engendra não conhece, pois, o orgulho da criação; sente-se o brinquete passivo de forças obscuras e o parto doloroso é um acidente inútil e até importuno. Mais tarde, deu-se maior importância ao filho. Contudo, engendrar, aleitar não são atividades, são funções naturais; nenhum projeto nelas se empenha. Eis por que nelas a mulher não encontra motivo para uma afirmação ativa de sua existência: ela suporta passivamente seu destino biológico. (BEAUVOIR, 1980, p. 83).

Seja no casamento, na maternidade ou no amor, a mulher se constitui como o

sujeito da renúncia, como se pode observar no escrito a seguir:

Transformar o sofrimento em ventura é fazer da vida matrimonial um paraíso aqui na terra. E isso depende de nós. Sem sofrimento não há amor, mas somente sofre aquele que não ama. [...] Amar machuca, pois a partir do pecado, amar é sacrificar-se pelo outro (*O Estudante*, abril de 1966, p. 2).

A construção discursiva dessa mulher abnegada cujo *sem sofrimento não há amor*, é uma marca constante nos informes da escola, tanto que traça os espaços de atuação da mesma no que tange às questões familiares. Sobre esses aspectos, faz-se um questionamento utilizando Figueiredo (2000, p. 159): “[...] diante disso tudo, como se passaria o cotidiano dessas mulheres?”. Sobre a esfera pública, ficam restritas à ordem de se submeter aos trabalhos que envolvem o cuidado, pois são a extensão de sua casa quando a mesma vem a ser professora, tal qual Freitas (2003, p.155) afirma: “[...] o trabalho de educar e cuidar de crianças pequenas, destinado socialmente às mulheres”.

Desta forma, percebe-se um olhar sexista existente na citação do jornal de circulação na escola naquela época. *O Estudante*, até mesmo para a contemporaneidade, vem trazer à baila o modo como culturalmente relacionam-se a docência e a mulher na docência. Em diversos textos, demandas são construídas sobre o ser professora e sua ligação com a maternidade e o cuidado:

Se você, minha amiga, tentar ver em cada sorriso dum discípulo o sorriso dum filho seu, ou então do que deseja, você o amará sem se dar conta disso; se você ao repreendê-lo lembrar-se de que cada serzinho deste é a concretização dos sonhos de alguém [...]; se lembrares que cada serzinho é uma faceta da alma de Deus [...]; a sua profissão passará a ser para você parte integrante de sua vida íntima, familiar e social [...] e eles dar-lhe-ão um sentido à sua vida que até então você desconhecia (*O Estudante*, maio de 1966, p. 2).

À mulher professora cabia um destino fortemente demarcado no espaço público que era de olhar para seus alunos como filhos: *sorriso dum filho, ou então do que deseja, você o amará sem se dar conta disso*. Esses papéis, de certa forma, exigiam das mulheres uma formação específica. Como afirma Louro (2000a, p. 447), “[...] a educação feminina não poderia ser concebida sem um sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativol, e que o magistério tivesse uma dedicação voltada para amar, entregar-se e doar-se à vida professoral com uma aptidão para tal.

Esse ideário cristão que delineia os modos de se relacionar com os gêneros e as sexualidades ou com as funções sociais foi perceptível também através das histórias de vida



expressas nos depoimentos colhidos de ex-professoras freiras. Ao resgatar as suas memórias de décadas passadas, quando o colégio já passava a trabalhar com meninos e meninas em suas aulas, foi possível entender como o discurso religioso fundante se atualizou para atender novas demandas que os/as jovens daquela sociedade impunham ao currículo em questão.

A primeira delas, e que é tida como referência principal, cujo nome de Irmandade usada é Zuleide, chegou à cidade em 1972, já era freira e seus registros de origem são de Pernambuco. Foi professora de História, Matemática e Português. Assim, ela afirma que meninos e meninas já estudavam na escola o que diferenciava da origem do colégio que inicialmente era só para mulher. Do mesmo modo, também tinham professores tanto homens quanto mulheres no corpo docente, como afirma a referida freira. No tocante às discussões de gênero e sexualidade, a mesma disse que algumas perguntas existiam na época. A entrevistada refere-se ao termo época em razão de hoje não fazer mais parte do quadro de professoras da escola por motivo de saúde. Ao resgatar suas memórias, continua a salientar que as perguntas de casamento e sexo não eram feitas em sala de aula e sim reservadamente, em um dado momento, mas não na aula, embora as meninas sentiam-se curiosas, mas preferiam se reservar. No seu relato, percebe-se uma fala bastante curiosa vivenciada na época em que lecionava:

Tivemos um episódio que muito chamou atenção na época (risos). Um determinado professor, hoje acredito não mais vivo, acho que já faleceu. Diziam que o mesmo era homossexual, algo que ele nunca nos contou, até porque ele ministrava a aula dele e isso nos bastava. Porém, alguns alunos meninos vieram a elogiar as aulas desse professor a seus pais, quando os mesmos tiveram conhecimento que se tratava de um homossexual (risos) foi aquele alarde. Alguns pais pediram que tirassem o professor porque ele iria mexer ou influenciar os alunos a serem homossexual (risos), mas a mãe da época fez o seguinte, não tirou o professor, o deixou ensinando só às meninas, e os meninos ficaram com uma professora. Até que eu sempre olhava o recreio como esse professor (risos) se divertia com as alunas (risos). Era um professor animado. Todo mundo gostava. [...]. (Irmã Zuleide, 2015)

A fala da professora freira faz refletir sobre o fato de que a escola deve ser também um espaço de cidadania e de respeito, bem como é visto na narrativa, *não tirou o professor*, embora tenha deixado *ensinando só às meninas*. Essa ideia leva a perceber que a escola vem “[...] produzir noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural” (BRITZMAN, 1996, p. 81). Todavia, desse modo, ela reproduz discursos que engendram valores dicotômicos. Assim, a reação apresentada pelos pais em razão da orientação sexual do professor, justificando que *ele iria mexer ou*

*influenciar os alunos a serem homossexual*, colocando-os em condições de risco moral e sexual como afirma Britzman:

Também faz parte desse complexo mito de ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos. (1996, p. 80).

Percebe-se que, nesse contexto, tornou-se um desafio para a escola e para o professor, contribuindo para a construção social de um olhar preconceituoso. Afinal, o fato de o professor ser homossexual colocou em xeque a sua credibilidade como educador e formador de sujeitos, o que não aconteceu com outros docentes tidos como heterossexuais. Foi a sua sexualidade que definiu a sua competência. Nesse contexto, a homossexualidade sempre foi vista como uma forma de sexualidade transgressiva e que, de certa forma, os casos de acusações de pedofilia na igreja católica criam um discurso que ganha visibilidade e passa a ocupar lugar de destaque nos debates políticos, jurídicos e científicos. As denúncias, os casos e as discussões em torno do abuso sexual infantil como, por exemplo, na igreja católica são, certamente, objetos de estudos. Por sua vez, existe um discurso muito forte em relacionar o homossexual e a pedofilia criando uma subjetividade no âmbito social de preconceito acerca da referida temática. O sexo sempre foi atributo de regulação, negado e, por muitas vezes, levado ao silêncio. Dessa forma, para Foucault, o sexo das crianças vai aparecer como inexistente no primeiro momento no século XVII, tal qual afirma:

[...] as crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venha a manifesta-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado. Isso seria próprio de repressão (1988, p.10).

Entender as discussões de gênero, corpo e sexualidade, na contemporaneidade, não significa interpretar os desejos às imaginações. É certamente elucidar as questões referentes às práticas discursivas que articulam diferentes saberes e poderes criando subjetividade no sujeito. Foucault esclarece que:

[...] de toda uma série de discursos sobre espécies e subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e —hermafroditismo psíquico permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de —perversidade, mas, também, possibilidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua —naturalidade e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico [...]. (1988, p. 96).

A escola educa corpos e produz uma sexualidade tida como “normal”. A heteronormatividade tem-se propagado em um discurso de ser “natural” e, sem dúvida alguma, a religião aplica esse mesmo discurso referindo-se ao que determina e propaga o cristianismo. Quando se aborda, particularmente, a escola religiosa, sua doutrina baseia-se nas Sagradas Escrituras/Bíblia. Como ressaltam textos do livro de Gêneses, entende-se na história da criação que “Deus criou o homem à sua imagem, criou-o à imagem de Deus, criou o homem e a mulher” (BÍBLIA, Gênesis 1, 27), impregnando o seu currículo com o discurso religioso sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades. Assim, existe um apego no discurso religioso no que tange ao livro de Gênesis mais precisamente na criação, que corrobora com todos os argumentos utilizados como prática na esfera da subjetividade de muitos cristãos: o homem foi feito para mulher, o casal deve procriar daí um discurso para não conceber duas pessoas do mesmo sexo ter relação sexual, pois Deus criou o macho e fêmea.

Sendo assim, é difícil agregar novos discursos, apropriar-se de um universo sem preconceito e discriminações frente à demanda de subjetividades existentes e que formam novos discursos enraizados na concepção do que é ser homem e ser mulher, de acordo com o pensar cristão. Nesse contexto, sem dúvida, a sexualidade humana manifesta-se através de padrões culturais historicamente construídos e determinados, sendo que a sociedade se incumbe de reforçá-los e de exercer as privações sexuais experienciadas por diversas culturas (FOUCAULT, 1984). Desse modo, nota-se a inter-relação entre a construção de educandários, escolas e creches, com seus currículos sexistas, preconceituosos e religiosos, e as sociedades que os alimentam e reforçam.

Portanto, a partir da inserção do educandário Nossa Senhora, percebeu-se a ligação entre a referida instituição e a sociedade local da época, expressa no entusiasmo da população frente ao surgimento do colégio “das freiras”, como foi carinhosamente chamado. Este fato estava sempre ligado à própria tradição do catolicismo. Apesar de ser uma escola particular, desde que o educandário se instalou no município tinha necessidade de vários suprimentos que iam para além das mensalidades pagas pelos pais dos alunos. Dessa forma, foi preciso formar uma comissão que era responsável por ajudar as freiras franciscanas. Como o próprio ideário franciscano de ser, a comunidade participava da história e construção da instituição.

Todavia, percebe-se que além da dificuldade de manter ou, até mesmo, seguir a construção dessa escola tão idealizada pela congregação, as discussões pedagógicas tais quais as práticas diárias submetiam as professoras/freiras a vivenciarem um universo

diferente do que se costumava no cotidiano da irmandade no que diz respeito a vivências e práticas pessoais. Os alunos estavam inteirados com o corpo, a ideia e pensamento sobre sexo, sexualidade, masturbação, casamento, namoro, o que de fato levava as professoras/freiras a atualizarem o discurso religioso da escola. Isso pode ser percebido na fala da Irmã Eleonora, que, em seus registros, consta que chegou ao colégio, não mais educandário, para ser uma evangelizadora. Era professora de religião e também atendia aos familiares dos/as alunos/as. Ela diz que não tinha material didático pedagógico para religião, assim como acontecia com Português, Matemática, História e tantas outras, sendo que foi na confecção desse material que ela tentou atender os anseios e questionamentos acerca das discussões da época, como sexo, namoro, casamento. Na própria aula de religião, deparava-se com algumas curiosidades, algo fora da discussão, mas que precisava responder:

Se masturbar é pecado? Pode se masturbar ou não? (risos). Imagine em uma aula de religião o aluno sair com uma dessa. Daí, fui explicar todo pensamento acerca da masturbação. Percebia que os meninos ficavam mais à vontade em relação às meninas quanto à discussão (Irmã Eleonora, 2015).

A narrativa da professora/freira, *imagine em uma aula de religião o aluno sair com uma dessa*, se referindo ao questionamento sobre masturbação é um demonstrativo da norma de gênero estabelecida nesse espaço escolar. Dessa forma, a escola, de forma particular, é uma “[...] instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido” (CÉSAR, 2009, p.48). O modo como se construíram as diferenças de oportunidade, tal qual a relação da mulher semelhante à Virgem Maria, bem como o peso religioso que se dá à ideia do certo e errado, fazem com que as mulheres fiquem mais reservadas, escondidas, insignificantes, corroborando a ideia do patriarcalismo frente às discussões de gênero. Consta nos registros históricos que até mesmo a sífilis era tida como troféu, caso o homem adquirisse, o que era legitimada pelos pais da elite da época, no que tange à virilidade masculina. Como cita Buriti (2011, p. 35): “[...] a sífilis, na família tradicional, era mostrada como troféu ou uma tatuagem viril”. Desta forma, percebe-se que ao homem tudo era concebível em detrimento da mulher, o que, de fato, faz com que essas representações permissivas façam os meninos ficarem mais à vontade, como relata a freira, no que diz respeito ao ato de se masturbar ou de discutir sobre o tema.

Todavia, não existe registo nas Sagradas Escrituras/Bíblia que venha fazer valer ao homem tais privilégios em detrimento da mulher no que tange à relação sexual antes do

casamento. Em algumas passagens bíblicas, como o livro de I Coríntios, isso é apresentado de maneira bem pontuada, proibindo de tal forma a ponto de apresentar um discurso sobre casamento. Nesse sentido, fica claro quanto à importância do casamento para que haja a relação sexual, segundo o apóstolo Paulo. Não existe nenhuma menção positiva na Bíblia do sexo praticado antes do casamento e nem qualquer orientação ou incentivo a respeito da prática de sexo antes do casamento. Pelo contrário, essa atitude é enquadrada como pecado, tal qual, apresenta-se em II Coríntios 12:21, Gálatas 5:19, Colossenses 3:5, quando aborda sobre impureza, prostituição, fornicção e lascívia.

Dessa forma, o discurso engendrado socialmente que ao homem é dado o direito, ou que é permitido o ato sexual antes do matrimônio, como assim foi construído, não configura o que diz as Sagradas Escrituras/Bíblia e que não é permitido apoiar-se em nenhum discurso religioso.

Os episódios seguiam a cada fala colocada pela Irma Eleonora:

Certo dia, tivemos que solucionar um problema acerca de pais que se separaram cuja filha estuda aqui e que a mãe da aluna estava se relacionado com outra mulher. [...]. Temos professores homossexuais e que sempre somos questionados pelos pais porque isso aqui é uma escola religiosa não pega bem, uma escola religiosa estar com professor desse jeito, disse um pai certo dia (Irmã Eleonora, 2015).

A ideia de tradicional e os papéis de representatividade do sujeito permeiam ainda hoje como fator inerente ao preconceito de discursos que formam sujeitos e criam olhares discriminatórios, bem como o fato de os pais apresentarem questionamentos. Afinal, como expresso na narrativa, *sempre somos questionados pelos pais, porque isso aqui é uma escola religiosa*. Assim, percebe-se que, em seus lares, os pais concebem representações estereotipadas e de maneira gritante quanto apresentam o que é permissível, certo, errado, o que pode e não pode aos moldes de um discurso patriarcalista. Nesse contexto é necessário que os pais:

Em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar a forma como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade. (BRITZMAN, 1996, p. 92).

Buriti (2011) deixa claro que estereótipos e preconceitos de gênero eram internalizados, que a mulher tinha de ser a boa administradora do lar, que caía sobre ela a responsabilidade da saúde e que crianças e jovens se subjetivavam através do que seria o papel de menina e de menino, reproduzindo desigualdades de gênero. De fato, o século XIX

foi um fixador do que seriam masculinidade e paternidade, feminilidade e maternidade, padrão social que feria princípios do que fosse diferente, atribuindo conceitos de normalidade e anormalidade.

Na fundação desse colégio, fica evidenciado – seja pelos documentos fundantes, pelo jornal estudantil que circulava na escola ou pelas memórias das professoras/freiras – que o discurso religioso permeou os ditos sobre o ser jovem, homem e mulher. O modelo da Virgem Maria a ser seguido – pura, abnegada mãe e religiosa – apregoado às moças que adentravam a essa escola em sua fundação, foi sendo atualizado para atender à entrada dos rapazes décadas depois, bem como para educá-los e educá-las para o bom casamento, fundado na fé e na moral cristã. Mesmo que novas temáticas tenham adentrado no currículo, tais como a homossexualidade ou a masturbação, as práticas continuaram as mesmas: direcionar as sexualidades que estão em evidência para uma regulação dentro do que é produzido pelo discurso religioso cristão. Desse modo, os gêneros, os corpos e as sexualidades foram sendo direcionados para a produção de sujeitos que atendam a tal ideal religioso.

Porém, as atualizações ao discurso religioso não pararam de acontecer. Ao definir o objeto deste estudo, o atual projeto político pedagógico da referida escola foi averiguado, fazendo-se necessário estabelecer, de forma clara, os passos a serem seguidos para a realização da pesquisa, traçado em um cruzamento daquilo que está no projeto e do que se faz em sala de aula ou na dimensão escolar. O projeto político pedagógico do colégio Nossa Senhora, foi atualizado em 2014 atendendo à Resolução nº 334/CCE de 26/10/2006. Distribuído em seis capítulos, apresenta uma introdução fazendo valer o discurso sobre o instrumento teórico-metodológico utilizado na escola. Dessa forma, visa comprometer pessoas-professores, alunos, equipe de coordenação, diretoria da escola, pais, funcionários e membros da sociedade – com uma ideia de “prática libertadora e transformadora”<sup>7</sup> (PPP, 2014, p. 3).

Em seus primeiros capítulos, a fundamentação metodológica de ensino é denominada como sociointeracionista, destacando a importância da construção da cidadania e inserção do sujeito na sociedade. Além disso, destaca o incentivo a uma educação para a igualdade, que “[...] reflete as dimensões e contradições da própria sociedade” (PPP, 2014, p. 4). Porém, já de início, destaca que pratica –um ensino confessional|| com seu “[...] caráter formativo, religioso e construtor de valores essenciais ao desenvolvimento do indivíduo,

---

<sup>7</sup> O PPP não pode ser identificado, haja vista o compromisso de anonimato assumido perante a escola.

dessa forma, acaba atingindo a instituição família”<sup>8</sup> (PPP, 2014, p. 5).

No capítulo 3, traça-se um diagnóstico falando do contexto da escola, levando em consideração o número da população/habitantes e as características da escola. Apresenta a história do colégio, tal qual descrevem os gestores que por ali passaram bem como a estrutura administrativa. Aborda a missão e objetivos, baseando-se numa educação que alcance a integração de todos como cidadãos da democracia e cidadania, firmando a sua proposta pedagógica “[...] nos ideais da Educação Evangélico-Libertadora, adotando como principal objetivo, e mesmo missão, uma educação que possui ideais cristão” (PPP, 2014, p. 7). Em outro trecho, deixa claro que o currículo se destina a “[...] transcender da transmissão de conhecimento à interação social e religiosa, visando formar cidadãos atuantes na sociedade, capazes de vienciar valores religiosos que favoreçam o crescimento grupal e individual” (PPP, 2014, p. 8). Assume várias diretrizes pedagógicas e objetivos específicos dentre eles o respeito à identidade cultural do aluno.

No capítulo 4, conceitua-se currículo, apresenta como se dá a educação infantil e quais aspectos são levados em consideração na formação do indivíduo, tal como a capacidade cognitiva, afetiva e motora. Possibilitar experiências para a compressão de sua existência conciliando com as necessidades de compreender o outro. Quanto ao ensino fundamental, traz uma prática pedagógica considerando a complexidade presente no mundo atual, à diversidade e o multiculturalismo. Destaca que todas as decisões pedagógicas de solução de problemas são tomadas em conjunto por toda a equipe de direção e de corpo docente do colégio. Há ainda o destaque para os projetos anuais que “[...] um cidadão que seja mais crítico e consciente e que seja capaz de renovar uma sociedade com valores outrora perdidos” (PPP, 2014, p. 10).

No que tange à convivência escolar, destaca-se o direito do cidadão, a abominação a toda forma de discriminação, prioriza igualdade, a pluralidade e democracia, e que considera a pluralidade e a democracia, bem como atitudes que se deve desenvolver: respeito, tolerância, diálogo, direitos humanos e participação (PPP, 2014, p. 10-12). Encerrando o texto, apresentam-se as considerações finais, destacando uma perspectiva multifacetada, evidenciando-se a formação do cidadão, respeito à cultura e à diferença. Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas que deram embasamento teórico a tudo que nele consta.

Nos escritos que constroem o Projeto Político Pedagógico atual da instituição,

---

<sup>8</sup> Idem.

percebe-se que a religiosidade marca o currículo escolar. Há nele a intenção de se formarem subjetividades religiosas, sujeitos capazes de construir uma sociedade embasada pela fé cristã. Tensionando esse discurso, encontram-se os discursos pedagógicos atuais que visam à constituição de sujeitos livres, cidadãos do mundo, multiculturais e respeitadores das diferentes culturas e individualidades. Desse modo, o PPP da Instituição investigada tenta atender a demandas de dois campos discursivos: o religioso e o educacional. Porém, não demonstra como isso se efetiva em seu currículo diário, como o discurso religioso, em mais uma de suas atualizações, efetiva-se nas construções docentes e discentes. Nas falas docentes, em situações vivenciadas na escola, é que se caracterizará a atualização do discurso religioso na década atual e suas tensões nessa realização.

O pensar das práticas pedagógicas difere no tempo e no espaço tais quais as atualizações que se dão na sociedade. Foi possível, na análise documental e nas falas das professoras freiras de uma escola religiosa, conhecer as práticas pedagógicas acerca das discussões de gênero, corpo e sexualidade de uma época. O educandário, sem dúvida, teve sua influência social na cidade e nas discussões dessas temáticas. O grande desafio da contemporaneidade, para uma instituição que se diz religiosa e que atende às atuais discussões pedagógicas de equidade de gênero, seria o de não fabricar preconceitos usando discursos de moralidade ou de normatividade sexual e de gênero.

Nos capítulos que se seguem, apresento a forma como o currículo que acontece é fabricado diariamente nessa escola religiosa sob a égide dos discursos apresentados. É preciso estranhar o olhar do que é diferente para não tornar o diferente estranho, tal assim como se faz com as diferenças. É nas subversões, nos movimentos de resistências encontrados nas próximas sessões, que as categorias gênero e sexualidade provocam desordem e afetam a cultura, os discursos da Medicina, da Biologia e da religião, que, até então, tentavam conter a multiplicidade de sexualidade regulamentando o sexo por um sistema extremamente binário. É essa subversão pela própria norma que será tratado a seguir.



### 3 REGULAÇÕES E SILENCIAMENTOS DE SEXUALIDADES TRANSGRESSORAS

Nesta seção, através de episódios que ocorreram e ocorrem na escola religiosa, narrados pelos/as docentes, desenvolveu-se o argumento de que, no currículo investigado, sexualidades que fogem da norma são reiteradamente reguladas ou silenciadas nas práticas escolares, produzindo subjetividades específicas. Mais pontualmente, evidencia-se o investimento realizado pelo currículo para normatizar corpos por meio da heteronormatividade. Assim, inicialmente, discute-se como as homossexualidades femininas e masculinas são produzidas pelos silenciamentos e regulações dos corpos, constituindo uma *subjetividade do não enfrentamento*. Em seguida, analisam-se outras formas de regulações, mas em corpos heterossexuais, tal como a *subjetividade hetero regulada*. Nessas situações, vê-se o discurso religioso atravessar o currículo em questão, somando-se ao discurso biológico da reprodução humana. Porém, como em qualquer outra produção cultural, encontram-se situações que extrapolam o que foi proposto pela norma.

#### 3.1 HOMEM COM HOMEM, MULHER COM MULHER!

Nas narrativas dos/as professores/as entrevistados/as, existem episódios sobre transgressões das demarcações de gênero e sexualidade. Mais diretamente, alunos/as homossexuais, “[...] que atravessam ou que, de algum modo, embaralham os sinais considerados próprios” de cada um desses corpos (LOURO, 2004, p.87), vão se constituindo. Os/as docentes descrevem como esses/as alunos/as são tratados/as e seus posicionamentos frente às discussões.

*Quanto aos novos modelos de família, não discuto, não me apego a esse tema. A escola também nunca abordou, tipo, uma família numa encenação diferente do tradicional* (Professor de Educação Física).

A narrativa do professor certamente traz a reflexão para aquilo que faz parte do cotidiano do/a aluno/a e que torna inviável o olhar silenciador em meio ao debate que a própria sociedade levanta como discussão a todo instante. Outro estranhamento nesse discurso é um profissional de Educação Física invalidar o corpo como agente cultural, cujas marcas são registros daquilo que ele é e representa. O silenciamento é também discursivo e certamente normatiza, como corrobora Louro (2004) quando indica limites de legitimar e criar moralidade e coerência. Nessa narrativa, observa-se claramente que a heteronormatividade é fortemente destacada quando se diz *não me apego a esse tema*,

tratando-o como discussão secundária e sem importância. Isso também pode ser observado nesse currículo, quando na fala da professora de religião se diz que *família estragada, significa sociedade estragada*. O que significa quando se diz *família estragada*? Seriam os novos modelos, as novas concepções de ver a família? Ou *estragada* é devido à não obediência aos contornos estruturante da normatização e ideia de família segundo os dogmas e mandamentos da Igreja?

Dessa forma, percebe-se que o silenciamento de alguns professores/as pode ser um ocultamento em relação às discussões da contemporaneidade, tal qual a homossexualidade. A invisibilidade dos homossexuais no espaço escolar constitui-se uma das evidências no processo de construção da diferença. Não abordar em escola religiosa essa temática deve-se a um cruzamento discursivo biológico-religioso, como se pode observar em outras narrativas apresentadas:

*Perguntaram-me o que a igreja achava da escolha sexual da pessoa de ser homossexual. Ai, falei o que a igreja pensa, que Deus não aceita homem com homem, mulher com mulher. Também porque eles não geram vidas. Deus colocou o homem e a mulher porque geram vida* (Professora de Religião).

A concepção de sexualidade apresentada no discurso que pauta a fala da professora é de base naturalista, produzindo subjetividade a uma sexualidade com ênfase no aspecto biologizante, determinista e religioso. Esses atributos subjetivam o/a aluno/a, colocando o indivíduo num lugar diferente, lugar subjugado, reduzindo-o a uma pessoa inferior, desacreditada e doente. A sexualidade vai além da genitália e não deve ser entendida como sinônimo de sexo exclusivamente. Todavia, precisa ser encarada com dimensão ampla e cultural e que envolve aspectos tais como: amor, relacionamento afetivos e sexuais, a sexualidade, o erotismo e o prazer, a expressão da identidade e dos papéis sociais tal qual o professor se insere. Nesse sentido,

[...] não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, à formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p.100).

Nesse sentido, o currículo tem um papel fundamental na desmistificação dessas

diferenças, além de ser um importante instrumento na construção de valores e atitudes que permitam um olhar mais crítico e reflexivo sobre as concepções de gênero, corpo e sexualidade, ao invés de ser um lugar de práticas de desigualdades e de produção de preconceitos e discriminações. Esse discurso religioso-biológico produz vigilâncias e subjetivações aos sujeitos, a ponto de policiá-los quanto a discutir ou não essas temáticas em sala de aula, sendo assim:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (LOURO, 1997, p.57).

Dessa maneira, interesses e formas de comportamento para cada sexo/gênero são estimulados no ambiente escolar. Por isso, é necessário perceber como são formados e legitimados, fazendo com que alunos/as se identifiquem ou diferenciem-se de acordo com as características socialmente valorizadas e/ou determinadas, não esquecendo que o processo educativo precisa ser desenvolvido visando à desmistificação das diferenças sejam elas de corpo, gênero ou sexualidade. A construção do currículo é uma grande aliada nesse processo.

Nesse contexto, Foucault (2001, p.62) afirma que “a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção”. Nas palavras de Carvalhar,

Para a construção dessa norma, discursos heteronormativos são acionados a todo instante por meio de técnicas que buscam não apenas constranger e censurar as crianças que fogem à regra, como também estimular a norma para todo o grupo. Nesse processo, o currículo, juntamente com discursos que circulam na família e na mídia, também diz sobre como essas crianças devem produzir seus corpos masculinos e femininos. As formas de se vestir, de se comportar, a aparência e até os brinquedos indicados para cada gênero são fundamentais na produção de seus corpos e de suas identidades (2009, p. 143).

Quando se pensa a homossexualidade como algo corrigível, numa deformidade a atributos não biológicos e de caráter não aceitável pela Igreja, institui-se a prática de que *Deus ama o pecador, mas não o pecado*. O discurso presente nessa afirmativa da professora de Religião fortalece um distanciamento dos direitos de equidade, menosprezando, excluindo, rejeitando, levando o homossexual ao estado de controle ou penalização por ser diferente. O discurso religioso no espaço escolar prima pela prática das relações sociais do certo e errado, do aceitável e inaceitável, como refletido na fala da professora quanto ao ato

sexual, instituído unicamente por Deus, *é homem e mulher*, invalidando outras relações que fogem da esfera homem e mulher, vistas como anomalia com características daquilo que é imoral e pecado.

Há outro ponto a ser observado quando se afirma que *Deus colocou homem e mulher porque geram vidas*. Na afirmação evidenciam-se conflitos no próprio discurso: e as mulheres que não querem ter filhos? E os homens que também optam por não querer filhos? E as mulheres e homens que, devido a algum problema de saúde não podem gerar filhos? Seriam eles, igualmente, um erro? Ou desvio de conduta? Carregam culpa por isso perante a Igreja? Como diz Louro (2003), é comum às escolas tratarem gênero e sexualidade como sinônimos, como padrão único do que é masculino e feminino, como única maneira de viver a sexualidade, apresentando uma normativa estabelecida entre o sexo macho e fêmea, e que a orientação sexual se dá naturalmente para o sexo nomeado como oposto.

No mesmo contexto de uma heterossexualidade reguladora, o conceito de família tende a ser tradicional ainda nos dias de hoje, excluindo certamente discriminadamente outros modelos, como apresenta a narrativa da professora:

*Eles (homossexuais) têm que adotar. Porém, filhos mesmo eles não podem ter. Então, Deus sonha em ver uma família completa pai, mãe e filhos. Isso é o que Deus pode, esse é o modelo de família. Deus não criou dois homens e nem duas mulheres* (Professora de Religião).

Assim, percebe-se que “[...] quando o sexo se torna um lugar de poder, ele se torna objeto de discursos legais e reguladores” (BUTLER, 2008, p. 96). Essa regulação cria subjetividades no espaço escolar, levando o currículo a apresentar-se como algo que não atinge a diversidade que está na proposta do PPP da escola. Portanto, a diversidade, sobretudo neste caso, é que “[...] ensina, desmistificam lugares comuns, estereótipos e preconceitos [...]” (JUNQUEIRA, 2006, p.1), sendo que, não se nota essa abordagem de maneira ampla no currículo investigado. Pelo contrário, observa-se uma rejeição dessas discussões, que, na compreensão sobre a sexualidade, Butler (2008, p.92) comenta: “[...] é no curso desse cultivo regulador da vida que a categoria do sexo é estabelecida. Naturalizado como heterossexual, ele é desenhado para regular e assegurar a reprodução da vida”.

A crença socialmente institucionalizada, segundo a qual existiria apenas um modelo de família, tal qual versa a Igreja, está expressa no comum silenciamento presente nos currículos. Isso pode ser observado na fala do professor de Geografia quanto aos novos modelos: *nunca discuto isso em minha matéria, na escola também não vejo essa discussão*. Assim, o discurso fortalece-se na escola religiosa como algo essencial, que é correto, normal.

Com isso, criam-se práticas de subjetivação que impedem questionamentos, invalidam novos olhares, novas descobertas, cujos corpos são vigiados, atitudes reguladoras numa esfera de discurso de verdade, manifestado no disciplinamento na escola. Segundo Foucault, esses seriam: “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Apesar disso, a professora de religião reluta em dizer:

*A escola trata todos normais, não trata com separação, até porque é muito pouco. No ano passado, eu tinha um com esse jeito mais afeminado... em nenhum desses termos trabalhados, ele se sentia constrangido, magoado ou ferido* (Professora de Religião).

É muito forte e apresenta-se com traço marcante o estigma do homossexual. As características descritas criam subjetividades que colocam os que possuem *esse jeito mais afeminado*, como narra a professora, num lugar subjugado, sendo discriminado e colocado à margem da sociedade. Além disso, esse/a aluno/a homossexual estigmatizado/a tende a ser violentado/a com atitudes de desprezo, ridicularizado/a, inferiorizado/a. Afinal, “[...] ao instituir distinções de gênero e sexualidade, o currículo produz saber. Desse modo, o currículo é muito mais do que uma lista de conteúdos sobre sexualidade ou um inocente emaranhando de advertências sobre corpo e saúde. O currículo produz efeitos” (CARDOSO; PARAÍSO, 2015, p. 174). Por certo, esse modo de identificar o homossexual com estereótipos cria um conflito no cerne das discussões de gênero e homossexualidade, tal como se afirma:

Os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretende para a maioria (LOURO, 2000, p.6).

O espaço escolar, muitas vezes, configura-se em um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, em que a sexualidade se transforma na descrição de modos de produção de corpos, a partir do discurso fortemente normativo. Na narrativa da professora de Religião, a ideia do aluno *não se sentir constrangido, magoado ou ferido* nos leva a perguntar: que mecanismo avaliativo a professora utiliza para perceber o estado emocional do aluno frente a esses discursos, sendo que a mesma considera normal a discussão mesmo que o coloque sobre a margem e distanciamento dos demais no que tange à equidade? Ainda assim, diz:

*Às vezes, alguns homossexuais acabam querendo ser algo que não é ele próprio. Ficam com muita pornografia, falta respeito. Lógico que admiro quem é e tem uma postura realmente perfeita e não tira a essência da pessoa, entendeu? Alguns são dessa forma, tentando ser muito menina e acaba sendo vulgar, mas respeito* (Professora de Religião).

A narrativa impregnada de preconceito faz encontrar as marcas da escola como espaço de proliferação de “modos adequados” de ser de um homossexual, ou seja, a homonormatividade enquadra o/a aluno/a numa perspectiva vista como aparentemente “normal” aos demais. Portanto, concebe-se a homonormatividade como um sistema de normas adaptadas ao não-heterossexual e como parte integrante da heteronormatividade, já que ela, conforme Duggan (2003, p. 50), “[...] não desafia as instituições e os valores heterossexistas mas, em vez disso, legitima, sustém e procura a inclusão [no seio dessas instituições e desses valores]”, e que, pela homonormatividade, as fronteiras entre quem deve ser aceitável e quem deve ser rejeitado no espaço designado e exprimido de ser não- heterossexual vão ser marcadas de forma a eleger o chamado “bom gay” e nesse sentido a professora narra: *admiro quem é e tem uma postura realmente perfeita*, “a boa lésbica”, referência a partir da qual, no contexto da vivência e da expressão da “diferença” sexual, se dita quais aqueles e aquelas excluídos/as, desenvolvendo-se formas de preconceito sobre tudo o que possa ser visto como não heteronormativo e/ ou como não homonormativo.

Esse discurso suja, desestabiliza, incorre no descompasso daquilo que humanamente é natural, estabelecendo regras da homossexualidade, formulando-se uma *postura realmente perfeita*. Nesse sentido, pode-se perceber que essa estratégia é apresentada na tentativa de distanciar as expressões da homossexualidade. É forte a fala da docente, quando questiona o estereótipo de homossexual. É algo que a incomoda, que a desconcerta, trazendo desconforto e atitudes de resistência em demonstrar simpatia com alunos/as homossexuais (LOURO, 1999).

Junto a isso, vem a ideia de que os/as homossexuais são, por natureza, diferentes, comportam-se de forma desrespeitosa, vulgar ou são imorais. Assim, se explicitam as narrativas que afirmaram que um/a bom/boa professor/a, que seja homossexual, tem que ser –profissional em seu local de trabalho, ou seja, não deve demonstrar sua orientação sexual, tal qual afirma França (2014, p. 168), “[...] um professor que, entre tantas características é gay, corre o risco de ser visto e reconhecido, antes de tudo (ou quem sabe somente) como o ‘professor gay’, e quem sabe por isso, ser considerado menos

professor”, como narra o professor de artes:

*Quando entrei na escola para ensinar, certo dia uma mãe veio à direção para questionar como uma escola religiosa admitia em seu quadro de professores um gay? Então a irmã diretora falou que para a escola o que importava era o profissional que eu era e não a minha sexualidade (Professor de Artes).*

É perceptível que a orientação sexual interfere na opinião geral em outros âmbitos sociais e que cada um pode levar à criação de códigos para que os/as homossexuais possam se comunicar sem “interferir” na heterossexualidade. Assim, percebe-se que existe um discurso escolar que desqualifica a pessoa do/a professor/a homossexual, levando em consideração aspectos apenas do profissional, quando esse/a profissional também traz suas marcas e registros daquilo que ele/a é.

A narrativa deixa transparecer o permanente estado de vigilância para um/a homossexual exercido no ambiente escolar. Para Louro (2000a), a homofobia é consentida e ensinada nas escolas, por meio de tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças. Agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar de alunos/as homossexuais. Os/as professores/as homossexuais também são impedidos/as de serem eles/as mesmos/as, policiando-se, não podendo revelar sua identidade para não criar problemas no âmbito escolar. Essa prática discursiva cria uma *subjetividade do não enfrentamento* pela condição apresentada. De modo similar, apresenta-se a seguinte narrativa:

*[...] mas, também, não tive contato com essa mãe [referindo-se ao episódio em que a mãe reclamou da presença de um professor homossexual]. Foi a freira que recebeu a reclamação, mas também não houve nada que me tirasse da minha condição de professor como estou até hoje (Professor de Artes).*

As normatizações sempre estão vinculadas ao poder exercido por quem opera, cujos mecanismos criam sujeitos como entendem: normal, anormal, moral, imoral, bem como faz a Igreja com o discurso de pecado, daquilo que é certo e errado. Por sua vez, a escola religiosa pautada naquilo que diz crer omite através de silenciamentos e regula através de regras e normatizações que tratam a homossexualidade como transgressora e a heterossexualidade extremamente reguladora, como relata o professor:

*[...] agora, eu vejo que os meninos afeminados ficam muito com as meninas. Noto que se envolvem com as conversas todas de mulher do que com os meninos, bem como meninas que ficam com os meninos (Professor*

de Educação Física).

É marcante a ideia estereotipada daquilo que se tem por homossexual e as características que apresentam para assinalar o sujeito/aluno/a: o afeminado, o timbre de voz, a maneira de falar, o que se fala. Tudo isso tem sido identificado como coisa de *afeminado*. Por certo, o menino afeminado concentra em particular uma capacidade de malignidade e patologização da homossexualidade. Como base nessa discussão, tem-se que:

A patologização da sexualidade continua operando com grande força, não mais como “perversões sexuais” ou “homossexualismo”, mas como “transtornos de gênero”. Se o gênero só consegue sua inteligibilidade quando referido à diferença sexual e à complementaridade dos sexos, quando se produz no menino a masculinidade e na menina a feminilidade, a heterossexualidade está inserida aí como condição para dar vida e sentido aos gêneros. (BENTO; PELÚCIO, 2012, p.572).

É interessante notar como a constituição do sujeito afeminado implica o fim em si mesmo, fazendo com que a cultura aja num processo de presunção nas discussões de gênero (CORNEJO, 2010). As meninas tidas como masculinizadas enfrentam como identificação de sua homossexualidade estereótipos tidos como –coisas de menino|. Nesse sentido, segundo Carvalhar (2010, p. 31), “[...] desde muito cedo, aprendemos que existem modos considerados ‘apropriados’ de ser homem e de ser mulher”. Como diz Foucault (1988), a sexualidade é correspondente da prática discursiva, cujas atitudes tendem a normatizar os sujeitos.

Ao se falar de alunos que se diferenciam das atitudes hegemônicas de homens, há sempre uma menção ao *jeitinho afeminado*. Isso se configura como uma prática discursiva de desqualificação, fazendo-se referência às características daquilo que é de menina. Nas entrevistas, o professor de Português narrou um episódio em que um aluno questiona o *jeitinho afeminado* de outro aluno. Ao interpelar o colega que questiona, é usada a argumentação de aceitação, justificando que *ele não tem culpa porque ele não pediu para ser assim*. Associa-se, então, a possível homossexualidade do garoto com algo ruim, como se isso fosse um fator de risco, julgando, cerceando e constrangendo uma performance corporal que foge à norma. Isso pode ser evidenciado em outro fragmento da entrevista com tal professor, quando é afirmado: *jamaiz um menino que gosta de outro menino, se ele pudesse, jamaiz ele poderia aceitar*.

O discurso religioso constrói enunciações que parecem não culpabilizar os indivíduos, mas, nesse mesmo movimento discursivo, institui o que é ou não pecado. A culpa é muito visível nas passagens bíblicas: “[...] então reconheci diante de ti o meu



pecado e não encobri as minhas culpas [...]” (BÍBLIA, Salmos, 32:5); “[...] porque todos pecaram [...]” (BÍBLIA, Romanos, 3:23). Nota-se como a relação de culpa e pecado estão interligados, tornando atitudes e características que fogem do que é considerado correto, normal, certo.

Ainda nesse aspecto, o professor de Matemática acrescenta que *vemos mais meninos e não meninas*, referindo-se ao jeito afeminado ou masculinizado. Esse olhar é um determinante quando se cobra mais socialmente do homem do que da mulher quanto ao jeito de ser quando “fere a sexualidade”. Seria, na verdade, um modo de subjetivação em que o homem é tido como viril, como aquele que não falha, o forte, o valente. Assim, cobra-se da suposta masculinidade comportamentos admitidos pela heteronormatividade. É dessa forma que o olhar se torna mais treinado para o homem em detrimento da mulher.

Nessa perspectiva, a repressão torna-se o meio para que a ilegitimidade do sujeito não venha a propagar-se numa atitude transgressora frente aos demais tidos como normais ou dentro dos padrões sexuais aceitos socialmente. Assim é que, se completa, através de Foucault (1988, p.12), “[...] se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição a inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada”. A omissão à discussão sobre temas como a homossexualidade na escola é, por conseguinte, silenciado quanto às questões emergentes e produtoras de preconceitos, tornando a homofobia cada vez mais intransigente.

Nesse ponto, apresenta-se outra intolerância no espaço escolar de acordo com a sexualidade:

*Ocorreu também de um aluno apresentar um jeito afeminado, quando fui separar um grupo, nesse dia eu fiz um trabalho meninos contra meninas que era uma dinâmica, que era sobre uma atividade de revisão. Aí teve um aluno que disse professora eu quero ficar no grupo das meninas, aí pronto como ele já tinha esse jeito as meninas começaram a ficar com gozação: menino ou menina o que você é? Daí, pedi que silenciassem e não falassem assim com ele, assim ele simplesmente ficou no grupo dos meninos (Professora de Inglês).*

O episódio narrado pela professora traz marcas daquilo que é visto como abusivo, transgressor, o que viola é visto como anormal e certamente fez o aluno sentir-se assim, levando em consideração que ele não ficou no grupo das meninas, *ele simplesmente ficou no grupo dos meninos*. A escola, como indica Junqueira (2006), que apresenta uma educação na qual a diversidade se faça presente está acrescida de qualidade. E essa inclusão faz todos se sentirem completos. Todavia, isso é o que não se percebe nesse ambiente escolar. Enquanto

o episódio suscita uma abordagem mais dialógica que, nesse caso, a professora abordaria essas temáticas que configuram: rejeição, preconceito, discriminação, o que causa estranhamento; percebe-se um silenciar que não autoriza o diferente a ser revelável. Existe uma busca incessante para homogeneizar os/as alunos/as que, como mostra a narrativa, são tidos como diferentes, e, segundo os critérios de classificação, a escola os nomeiam de uma forma diversificada o que fere a homogeneização, em última instância o princípio constitucional da igualdade<sup>9</sup> e o princípio da dignidade humana<sup>10</sup>, que é uma das bases sobre as quais se sustentam a Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 1988). Como diz Foucault (1987, p. 126), “[...] repartição de valores ou méritos [...]”, levando a uma concepção de normalidade quando são classificados de “bons”, “ruins”, “meninos”, “meninas”, “normal”, “anormal”, “obediente” e “desobediente”.

Sendo assim, a regulação fere os corpos homossexuais como ação transgressora: *daí, pedi que silenciassem e não falassem assim com ele*. Como bem dizem Barreto e Araújo (2014, p.71) “[...] apenas pedir respeito ao colega é uma forma simplista de terminar com o problema momentâneo, mas não produz efeitos mais eficientes, pois é apenas proibição, sem o devido esclarecimento. Será que o silêncio não estaria excluindo esse aluno? Não seria uma afirmação de uma conduta desviante quando a professora diz *não fale assim com ele*? O que impede a discussão seria a *falta de preparo* como se apresentou a professora nas narrativas? Ou a religiosidade impede essa ação? Será que a escola não se encontra preparada para educar com vistas à diferença? Segundo outro professor, *quando acontece alguma situação, a escola convida psicólogo, padre, especialistas*. Somente esse momento daria conta das demandas escolares no que tange à questão de corpo, gênero e sexualidade ou os/as professores/as esvaziavam-se de suas reflexões quando se tratam dessas temáticas?

Os estigmas são fortes e amplamente discursivos, porém, silenciados por uma regulação do/a aluno/a ou até mesmo um bloqueio dessas ações frente a atitudes “transgressoras”. Esse ímpeto gerado por docentes frente às discussões sobre a homossexualidade cria no ambiente escolar um desafio que é o de se posicionar no contexto de diversidade, diante do outro, das diferenças. Assim, o grande marco nessa temática não é o de estigmatizá-los/as e sim dar-lhes possibilidade de ampliar as relações sociais, seja na

---

<sup>9</sup>Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:[...].

<sup>10</sup> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] III - a dignidade da pessoa humana;(BRASIL, 1988),

escola ou fora dela, priorizando o sujeito como um todo e não com restrições à cultura, sexualidade, gênero, religião que venha colocá-los/as à margem da sociedade por querer regular e demarcar frente a uma concepção de homogeneização quando existem diferenças.

Esse posicionamento, colocado como disciplina/regulação das sexualidades, dos gêneros e dos corpos, fere um princípio básico que é o da liberdade, pois “[...] a disciplina ela concentra, ela aprisiona” (LAZZARATO, 2008, p.46). Corroborando com um pensamento foucaultiano, pode-se dizer que: “[...] de forma incontestável, rotula-se, estigmatiza-se, pune-se e reprime-se o desvio, a desobediência e a anormalidade” (OLIVEIRA; SILVA, 2008, p. 121). Esses ajustamentos aos papéis sociais padronizados, que as narrativas aqui apresentadas tanto sugestionam aos ditos transgressores de sexualidades “estranhas” ou aos que indisciplinarmente são considerados heterossexuais que fogem à “normalidade”, produzem efeitos de adequação para assim serem aceitos no grupo.

O controle desses corpos –homossexuais de suas atitudes reprimidas foge do papel que a escola deveria exercer para e com o/a aluno/a. Apesar de negligenciarem as discussões em sala de aula, a professora de Ciências afirma: *então, os professores têm que trabalhar essa temática na sala de aula que a própria sociedade esconde*. No primeiro momento, passa-se a impressão de a narrativa parece conclamar os demais professores/as a fazerem valer o papel da educação escolar. O/a professor/a, nesse momento, é um/a mediador/a de todo o conhecimento que está sendo construído e, se necessário, deve trabalhar para modificá-lo. Essas ações são fundamentais para fortalecer a educação sexual, focando na construção de corpos, gêneros e sexualidades, através do respeito e da igualdade. Por vezes, no entanto, os relatos dos/as professores/as evidenciam que eles silenciam à medida que entendem que essas questões são da disciplina de Ciências Naturais e Religião, quando encaminham ou responsabilizam demais professores/as a discutirem ou terem capacidade para tal, omitindo assim às temáticas (LOURO, 2010).

Portanto, os/as professores/as devem valer-se de pedagogias que problematizem o preconceito e a exclusão das pessoas que estão à margem do processo, de modo que elas possam falar não apenas na sala de aula, mas interferir no currículo para diminuir as relações de poder que legitimam a sua constante inferiorização (LOURO, 1999). Outro ponto que chamou bastante atenção é quando ela diz: *a própria sociedade esconde*. Existe uma consciência plena no ato de esconder as discussões sobre essas temáticas quando se refere à sociedade e que, de fato, percebe-se que a sociedade demonstra nitidamente uma rejeição à livre orientação sexual (DIAS; CARVALHO, 2015) e torna a mesma como definidora dos papéis sociais. Por certo que a mesma sociedade que defende a igualdade ainda é quem

discrimina nas questões de sexualidade.

Assim, o preconceito social e o silenciamento dos/as professores/as quanto à homossexualidade produzem subjetividades que estimulam o desrespeito e a homofobia, e é vista como algo perverso e pecaminoso no pensar do discurso religioso. Dessa forma,

O preconceito, neste caso, possui um funcionamento que se utiliza, muitas vezes, de atribuições sociais negativas advindas da moral, da religião ou mesmo das ciências, para produzir o que aqui denominamos de hierarquia sexual, a qual é embasada em um conjunto de valores e práticas sociais que constituem a heteronormatividade como um campo normativo e regulador das relações humanas. Todavia, a ideia de não obedecer ou ceder à regulação das normas é algo também que atinge os/as alunos/as como aqueles/as que propagam a transgressão (PRADO; MACHADO, 2012, p. 70).

Esse olhar de normatizações é expressamente revelado na professora de Ciências Naturais quando diz: *Nos jogos internos um menino foi para o gol e foi pegar a bola, aí o colega disse que ele também foi pegar a bola que nem menina*. Aquilo que é de menina e de menino são demarcações que se presenciam o tempo todo, e a escola é um espaço que proporciona essas observações, sendo que o número de atividades propostas cria uma pluralidade de conceitos e construção daquilo que é de homem e de mulher. Portanto, “[...] identificamos aqui a forma estereotipada do homossexual - indivíduo efeminado que quer ser mulher” (BARRETO; SANTANA; CARDOSO, 2014, p. 35). Existe uma ideia fixa e permanente que caracteriza esse/a aluno/a, sendo visto como aquele/a que não se encaixa na lógica do modelo regido por dois sexos. Não se comporta como esperado para seu sexo biológico que, de certa forma, institui, no caso do homem homossexual, como aquele que é delicado e sensível (BARRETO; SANTANA; CARDOSO, 2014).

A professora continua sua narração: *Ainda tirei brincadeira, levei na esportiva*. Pensar como algo irrelevante, torna uma violência gerada pelo colega como sendo um fato a ser ignorado, como a mesma diz *brincadeira, esportiva*, cujas situações colocam o ofendido em condições embaraçosas, constrangedoras e aterrorizantes, um episódio explícito que marca a identidade do/a aluno/a. Isso demonstra a complexidade do tema e seu impacto sobre a sociedade, para compreender e se adaptar às novas discussões que demandam na sociedade que vem se formando abertamente nas últimas décadas. A crescente onda de casos de homofobia (repulsão/ódio às homossexualidades) sugere a necessidade de preparar as pessoas, particularmente os/as alunos/as, para essas mudanças. Daí, um motivo que levaria a professora a não tratar a situação como *brincadeira, esportiva*. Discutir a temática na escola é um romper do silenciamento e da omissão que se instalou durante séculos. A escola

reproduziu preconceitos e fortaleceu a marginalização das minorias.

Como bem afirma Junqueira,

Ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados “centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente –normal” (2009, p.14).

A regulação dos/as alunos/as na escola religiosa coloca os/as discentes em duas categorias, se o corpo é colocado como masculino ou feminino; qualquer outra ação que fuja da regulação é tida como afronta à moral religiosa, e essa questão torna-se anormal evidenciando-se na estrutura de gêneros tidos como parâmetro, sinalizando aquilo que é de menina e de menino, ficando evidente essa prática na fala de um aluno em relação ao seu colega. Nesse sentido, como afirmam Cardoso e Santos (2014, p.350), “[...] a escola transforma os/as alunos/as e os/as colocam expostos/as a demandas de meninos e de meninas, adequando-os/as à sua cultura”.

Porém, da mesma forma que esta singularidade age e se afirma na escola, outra onda se estabelece, tenta se fixar, agindo no interior dos discursos pedagógicos, dos gestos de cada professor/a, na rotina da escola, nos intervalos, na relação entre os/as professores/as, pedagogos/as e funcionários/as. Para coibir essa onda de diferenças dos/as tidos/as como rebeldes, o movimento da homofobia/violência age sob a perspectiva do silenciamento e ocultamento desses/as alunos/as. Afinal, na relação com a diferença torna-se *brincadeira* ou, como disse a professora, leva na *esportiva*.

Daí, os palavrões tornarem-se comuns entre eles, como cita o professor de Educação Física: *sapatona*, *viadinho* e *viado*. Ou como narra à professora de Ciências: *se você não é, e eu lhe chamo de viado, é uma brincadeira*. Tratar como natural, tendo em vista que ridicularizam os /as alunos/as tidos/as como diferentes, ou tornar como algo que “não machucou”, “não ofendeu”, “é brincadeira”, certamente, deve-se à construção curricular adotada na escola. Sendo assim:

Essa produção da normalidade e anormalidade dos corpos não se dá, portanto, sem a produção concomitante de uma hierarquização entre os corpos-meninos-alunos considerados adequadamente masculinos e aqueles que são tidos como bichinhas ou mulherzinhas. Uma hierarquização que resulta em desprezo, isolamento, desrespeito e

agressões constantes aos meninos-alunos considerados femininos: são as abjeções cotidianas de um currículo generificado (REIS; PARAISO, 2014, p. 254).

As relações entre professores/as, funcionários/as e alunos/as estão ligadas ao desenvolvimento e continuidade de um modelo sexual, dentro de uma perspectiva de organização social e uma moral organizadora, de uma ideia patriarcal heteronormativa (BUTLER, 2003), tornando o/a aluno/a enquadrando/a numa lógica de sentidos, desejos e afetos. Quando ele/a não nota essas diferenças ou ignora as ofensas e injúrias, estas passam a não existir. O currículo escolar, muito mais do que apenas direcionar os saberes que vão permear o processo de ensino, também age como sistema para dar evidência a esses/as alunos/as que também são sujeitos sociais. Louro (2000b, p.31) diz que é na escola que,

Pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Esse discurso classificatório é resultado das demarcações de uma heterossexualidade reguladora que aponta, revela, discorda e normatiza os/as alunos/as. Porém, esse mesmo tom classificatório não está relacionado tão somente aos espaços escolares ou aos segmentos religiosos, mas também entre os/as próprios/as alunos/as que se definem como homossexuais. Eles ou elas produzem discursos de separação, que refletem claramente a presença da heteronormatividade reguladora. “Assim, a única sexualidade discutida abertamente é a heterossexualidade, aquela que gerará descendentes, perpetuará a espécie” (BARRETO; SANTANA; CARDOSO, 2014, p. 7).

As violências, constrangimentos e discriminações contra os homossexuais, tal qual podem ser identificados nos xingamentos a esses/as alunos/as na escola e que, sem dúvida alguma, reproduzem-se nos espaços sociais através da heteronormatividade, obriga que jovens homossexuais se isolem nas escolas e fora delas, como um mecanismo de autodefesa. Dessa forma, desenvolve-se uma série de ações dos agentes escolares, preocupados com uma manifestação de sexualidade que, existente e permanente, está fora do eixo controlador da norma. O resultado são alunos/as que se ocultam, e tentam se enquadrar nos modelos disciplinares e morais em ação na escola religiosa e na sociedade, produzindo uma *subjetividade do não enfrentamento*, já discutida quando se analisa o docente de Artes.

As identidades sociais que não sejam da heterossexualidade, tais como os papéis de masculinos e femininos levados aos extremos, têm sido tratadas na sociedade atual como

algo incorreto e pernicioso. Trazer esta discussão para adolescentes de ensino fundamental também é parte da ação dos/as professores/as, como um primeiro passo para a compreensão e distinção entre gênero, corpo e sexualidade numa perspectiva de preferência sexual e possível enfrentamento das violências de gênero. Para remir essas demandas, o espaço escolar tem a cumprir um papel que alcançará os/as alunos/as. Como diz a professora de Ciências Naturais, gera *desconforto aos outros coleguinhas o menino que fala de maneira afeminada*, o que provoca indisciplina ao ofender esse colega: *xingando de viado, fica pirraçando em sala de aula*. Desconsiderar esse episódio como violência é silenciar para ações homofóbicas. Certamente, a onda de violência acontece por agir contra o outro que está fora daquilo que se elege como padrão normativo. Mas, a escola não se posiciona contra o ato de violência, permite-os, ao silenciar quando os trata como algo irrelevante. É apenas a manifestação de alguns incomodados/as com a aparição de outro/a.

Percebe-se que não se podem conter os efeitos desse discurso quando o diferente é visto como transgressor. Essa força está respaldada e interage com todos os ambientes, aspirando e inspirando autoridade, corrompendo as estruturas da escola no que diz respeito à igualdade. Disso resulta a superficialidade com que são tratadas as discussões sobre sexualidade, como expresso na narrativa da professora de ciências *a questão da homossexualidade, por exemplo, eu trago; nada vem no livro. Isso oralmente, nada em papel*. Desse modo, evidencia-se que outros currículos, como os livros didáticos, tratam as temáticas de sexualidade, corpo e gênero como algo de menor valor aos demais conteúdos apresentados. Além disso, a ideia de discutir se houver perguntas, se os alunos questionarem, precisa ser repensada no currículo para torná-lo como algo provocativo, que faça com que a escola prime pelo papel de criar espaço e relevância para a discussão.

A ideia que se tem da homossexualidade, em que pese ao discurso religioso, enfatiza bastaste que os atos de transgressões dos padrões decorrem do sujeito rebelde, pecador. Em contrapartida, isso leva à ideia do sujeito tolerante haja vista os discursos contrários ao modo de ser desses/as alunos/as, tal qual afirma a professora de Religião: *ninguém é perfeito*. As práticas de subjetivações decorrem desse olhar, levando em consideração aspectos de sujeito errante, desviado, problemático, que se estigmatiza devido às diversas formas de viver a sexualidade sem restrições em meio à pluralidade entre os indivíduos.

Tratar a homossexualidade como apenas contrária à heterossexualidade não amplia a multiplicidade das questões relacionada à sexualidade na vida do/a aluno/a. A fala da professora de Inglês traz um relato que favorece uma reflexão:

*Surgiram questionamentos acerca do que é heterossexualidade e a homossexualidade, mas quando eu expliquei, eu só falei do hetero como diferente e homo como igual, ou seja, no sentido literal da palavra mesmo, não acrescentei quanto à sexualidade não.*

Isso se torna prática constante, o que fica nítido na narrativa, priorizando-se conteúdos programáticos. Quanto à aplicabilidade em suas disciplinas, é bastante interessante notar que vários professores/as entrevistados/as imaginam ser mais fácil estabelecer a relação entre sexualidade e seu conteúdo programático para o/a professor/a de Ciências Naturais e de Religião. Isso se deve ao fato de que, nos próprios conteúdos dessas disciplinas, existe possibilidade de criar discussões, como, por exemplo, nos assuntos de corpo humano e reprodução, vistos em Ciências, e respeito, tolerância, amor, vistos nas aulas de Religião. Acredita-se que alguns docentes poderiam estabelecer relações e articular seus conteúdos. Contudo, muitos ainda preferem assumir um distanciamento estratégico das questões acerca da sexualidade, alegando que sua disciplina não apresenta nenhum espaço no qual pudessem ser inseridas essas temáticas.

Diante das narrativas, percebe-se que se torna quase unânime a ideia de que as professoras de Ciências Naturais e de Religião são as que devem discutir sobre corpo, gênero, sexualidade, sexo e homossexualidade. Dessa forma, seria o desconhecimento que os docentes têm acerca do papel da escola para a construção do sujeito, levando em consideração as questões sociais, que resultaria em não atingir tal demanda social? Sendo que diversas narrativas deixam isso bem evidente:

*A disciplina de religião trabalha algumas questões como essas, mas eu mesmo na minha disciplina não abordo* (Professora de Inglês).

*Agora, em sala de aula, como tema no fundamental eu não trabalho*  
(Professor de Geografia).

*Essas questões que influenciam no comportamento de meninos de uma turma em aceitar e não aceitar e acaba que temos que contemplar algo em relação a gênero, corpo e sexualidade é de forma ética. Porém, ciências é que discute mais* (Professor de Português).

*Eles deixam tudo para ciências. Eles acham que matemática é matemática, português é português. Como ciências discute isso, eles discutem lá* (Professor de Matemática A).

*É somente coisa técnica mesmo, por ela ser exata, agora acredito que na matéria de ciências exista e ela pode comentar esse assunto* (Professor de Matemática B).



*É porque só tenho uma aula por semana, daí, nem tenho tempo de trabalhar essas temáticas* (Professora de Literatura).

*Elas parecem de forma mais tímida, digamos assim mais tímida, por exemplo na minha aula de língua portuguesa, por exemplo, mas ela pode aparecer mais nítida numa aula de ciências* (Professor de Português).

*Algumas disciplinas específicas para isso, ciências é uma delas* (Professor de Artes).

*Sempre que tem esses assuntos para falar eu digo olhe vou fazer um pequeno comentário aqui e vocês busquem a professora de ciências que ela é apta para falar sobre isso* (Professor de História).

*Só se tiver algo não relacionado a disciplina entendeu. Se tiver algo abordado e for chamado atenção durante a aula por algum deles que comentou alguma coisa* (Professora de Geografia).

A escola tem que levar em consideração aspectos que são difíceis de serem debatidos e compreendidos pelo/a aluno/a. O currículo escolar deve estar preenchido não apenas de conteúdos técnicos, mas deve atender à formação completa do/a aluno/a, como fica evidenciada a preocupação de uma professora quando narra que tem pouco tempo e que somente dá para abordar o conteúdo, *é porque só tenho uma aula por semana, daí, nem tenho tempo de trabalhar essas temáticas*. Assim, fica evidente que existe uma importância quanto ao disciplinamento pedagógico, o que parece ser mais relevante pensar a disciplina posta em funcionamento do que as demandas do contexto atual (RATTO, 2007). Afinal, ensinar e aprender são processos que, no que concerne à escola, envolvem uma constante interação entre professores/as e alunos/as. Essa interação apresenta-se melhor quando os/as docentes conhecem os/as discentes, sabendo como vivem, estimulando sua lógica de aprendizagem, entendendo como se relacionam com os princípios da escola e, de toda forma, como querem e merecem ser respeitados/as nesse ambiente. Porém, isso só se efetivará no currículo se os discursos que o permeiam forem conflitados, abrindo espaço para novas atualizações discursivas.

Como afirma a professora de Inglês *nenhum professor discute sobre, não sei se a professora de religião*. Esse tipo de posicionamento dá vazão para que alunos/as não se sintam à vontade para trazer à sala de aula essas temáticas, o que de fato a professora afirma:

*Eu só me recordo quando teve aquela novela que, salvo engano, me parece que foi com Fernanda Montenegro, que foi um “bafão”, que foi sobre o beijo, mas eles chegaram comentando pelos corredores da escola. Mesmo assim, não foi nem em sala de aula de maneira informal. Tipo uma aluna dizendo que a mãe disse que não era para assistir mesmo não, não foi nada. Até na sala dos professores comentamos que alguns docentes*

*tinham ouvido esse tipo de comentário nos corredores.*

Percebe-se que assuntos fora do contexto da aula não têm espaço para discussão. Ainda que os/as alunos/as não trouxessem à sala de aula, os/as professores/as tinham ciência de que, naquele momento, estava em discussão na sociedade, e não poderia ter silenciado frente a esse momento, levando em consideração que os/as alunos/as trazem para o cotidiano escolar situações e posicionamentos que dialogam com o currículo, com as concepções dos/as professores/as e com a estrutura escolar como um todo.

Desta forma, a experiência de interação entre os/as alunos/as e professores/as a partir das relações construídas em sala de aula, nos corredores e demais espaços escolares irá interferir na constante constituição dos/as alunos/as como sujeitos e na construção de suas identidades, seu modo de ver o mundo, seu olhar crítico que, muitas vezes, é levado a ser desconsiderado pelos/as professores/as. Nesse sentido, o currículo escolar deve ser visto de forma ampla, uma vez que ele tanto lida com conhecimentos como está implicado na construção de identidades, conceitos e estabelece relações. Em um sentido mais abrangente, constitui-se uma política cultural voltada para a transmissão não apenas de fatos e conhecimentos objetivos, mas também para a construção de significados e valores sociais e culturais, ao escolher determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, como nos fala as teorias do currículo (SILVA, 2014).

Ainda que perceba a importância de que o currículo deve atingir amplamente o sujeito, “[...] a escola, no entanto, tem ganhado destaque porque é, por excelência, uma maquinaria que engendra subjetividades modernas” (CARDOSO; PARAISO, 2015, p. 302). Assim, não se veem nas narrativas docentes discussões ou propostas que se esperam do espaço escolar, tal qual afirma a professora de ciências que trata o sexo apenas como: *fecundação, reprodução, não traz questão de homossexualidade*. Essas discussões apresentadas fazem com que o poder da norma aja em dois sentidos: é homogeneizante, enquanto poder de regulamentação; mas também individualiza, na medida em que mede os desvios, fixa especificidades e ajusta as diferenças umas às outras, tornando-as úteis. Além disso, não amplia a discussão, desfavorecendo outras dimensões da sexualidade que não unicamente o binarismo quando se refere ao homem e mulher.

No que tange as questões de gênero, o binarismo faz com que exista uma concepção de desviar o olhar para as outras discussões acerca da sexualidade, bem como ampliá-las. Esse fato acontece devido ao ideal de família estabelecido pelo discurso religioso que prima pelo valor cristão do discurso religioso. Isso é notadamente visto, porém, o fato da escola ter

um *casal homoafetivo* e que, segunda a professora de Ciências, os mesmos *nunca foram motivo de piada*, não legitima o sujeito. O silenciar invalida e cria discursos que instituem normatizações, evitando e impedindo que os/as alunos/as não venham a transgredir, apesar de a referida professora insistir em dizer que *aqui o colégio é como qualquer outro*. Sem dúvida, essa escola é como qualquer outra porque as dimensões culturais, religiosas, de gênero, corpo e sexualidade existem como em qualquer outra. Todavia, possibilitar que todas essas discussões aconteçam é outra variante a ser observada.

O que chamam de respeito e tolerância recai sobre um discurso de verdade que neutraliza o saber do outro, o da diferença, o visto como estranho, mas visto como –aceito|. O professor de Geografia diz categoricamente que: *percebo, respeito desses alunos uns aos outros, mesmo eles percebendo um colega afeminado, mas essas relações entre eles são aceitas de boa*. O preocupante é partir do que a escola religiosa percebe do aluno/a transgressor/a e desviante da norma visto como *respeito*, daquele/a que não pode ter fala própria, do/a estudante que é visto/a como diferente e que certamente causa diferença. É necessário chamar atenção para uma reflexão sobre o que não está dando certo no ato educativo. Essas reflexões e construções são prova de que o tema é bastante polêmico. Entretanto, faz suscitar algumas respostas e uma infinidade de outras dúvidas geradoras de novos discursos.

As configurações convencionadas sobre a sexualidade, sexo, corpo e gênero alcançam uma ação em que o *bullying* termina sendo um grande protagonista no ambiente escolar, como narra o professor de Geografia, em contradição à narrativa anterior: *tudo mundo começou a perseguir, a comentar, falar nos corredores e ele começou a se sentir constrangido*. Considerando essa narrativa, analisa-se também que a homofobia se expressa não somente em relação aos sujeitos autoidentificados como homossexuais, mas, e talvez de forma mais frequente, em relação aos sujeitos –identificados|, –classificados| como tal. Assim, um/a aluno/a, seja ele/a hetero, homo, bissexual, ao usar vestimenta ou adereço que “denuncie” alguma inconformidade com o seu “gênero” (supostamente natural), poderá ser vítima do *bullying* homofóbico na escola e o silenciar dos/as professores/as culmina na ação na reprodução dessas ações.

Por vezes, os discursos apresentados têm base na sensibilização dos indivíduos quanto à aceitação dos diferentes. Esse aspecto acolhedor nem sempre é bem visto em razão de que os aspectos que devem permear o ambiente escolar é a discussão das temáticas que certamente ampliariam o conhecimento acerca da pluralidade existente seja quanto à sexualidade, corpo, etnia, religião ou como se apresenta a cultura em cada sujeito. Os

homossexuais são cada vez mais estigmatizados e, notadamente, essa visibilidade, especialmente nas mídias, vem se ampliando e se popularizando, permitindo aos sujeitos pensar as relações de violência que envolvem o preconceito e a discriminação nas escolas. Porém, sutilmente, o *bullying* invade esse espaço e muitas vezes é visto como *brincadeiras são apelidando o rapaz, com nome feminino*, como narra o professor de história. Outras vezes, acha isso como algo corriqueiro, sem nenhuma importância quando diz *eles não atingem um afeminado nem masculinizada, é uma pessoa que não é assim, ou seja, eles tentaram sobre apontando para o colega que não tem esse tipo de procedimento*.

Essa narrativa apresenta um discurso de conformidade como se não alcançasse o ofendido por não ser direcionado. Ainda assim, a ideia estereotipada do/a homossexual fica na esfera da masculinidade e feminilidade que a sociedade impõe a determinados sujeitos, *gays* e lésbicas, como o homem afeminado e a mulher masculinizada. Desse modo, contribuem para a reprodução do preconceito e da discriminação de um aspecto que é privado. O modo de ser de cada um, para o currículo analisado, deveria seguir o padrão heterossexual, ser “eminente homem macho” e “mulher fêmea” em “papéis sociais pré-determinados”, como, por exemplo, no jogo de futebol feminino como afirma o professor de Educação Física: *porque culturalmente quem gosta de jogar futebol é menino não são meninas*. Como afirma Dornelles (2007, p.120), “[...] não é novidade para a área de educação ou educação física que alguns conteúdos são significados culturalmente como próprios/adequados para um determinado gênero”. Assim, culmina na marginalização da pessoa individualizada em seu caráter privado na humilhação, afronta e provoca o vexame de ter que provar publicamente que é mulher, como acontece rotineiramente em escolas bem como outras esferas sociais.

Apesar desses discursos e práticas que buscam normalizar os comportamentos, nas falas e as atitudes de docentes e discentes no currículo analisado foi possível encontrar alguns escapes. Afinal, de acordo com Foucault (1995, p. 248) “[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual”. A presença de um professor *gay* em uma escola religiosa, as performances dos meninos afeminados e as resistências aos esquadrinhamentos em grupos de meninos e de meninas evidenciam que muitas outras produções são possíveis neste universo disciplinar.

### 3.2 SE MASTURBAR É PECADO?

A escola religiosa tem o papel de buscar libertar-se das uniformidades, acentuando

a forma não discriminatória, cujos silenciamentos tornam as questões como gênero, corpo e sexualidade irrelevantes diante do que apresentam como conteúdo programático. Ainda que o discurso da escola religiosa traga a heterossexualidade como parâmetro de normalidade e que, ainda assim, traga nos discursos uma heterossexualidade regulada, que normatiza falas, modos, gestos culturalmente construídos, reforçando e validando a construção de corpos, tal qual acontece com a professora de Ciências:

*A professora de Ciências foi questionada pelos pais por levar um pênis de silicone e uma camisinha, tanto masculina bem como feminina para ministrar uma aula* (Professor de Educação Física).

No contexto familiar, o tema sexualidade ainda se encontra imerso em tabus e princípios morais fortemente enraizados, gerando problemas e/ou dificuldades para a ampliação de espaços de diálogo entre pais, mães e filhos. Muitas vezes, questões ou obstáculos de ordem sexual são construídos, desenvolvidos e perpetuados devido à influência da educação sexual recebida pela família de origem. Tal educação, transmitida e recebida na família, de geração em geração, está impregnada por fatores que costumam trazer consequências marcantes para o comportamento e sexualidade de seus integrantes, visto que, em alguns ambientes familiares, as manifestações de sexualidade dos seus membros são contidas por meio de atitudes repressoras ou até mesmo através da omissão.

De fato, o questionar dos pais sobre a professora de Ciências, *por levar um pênis de silicone e uma camisinha*, culmina em outras questões que devem ser levadas em condição e que se tornam bastante relevantes. Por exemplo, o uso do preservativo (camisinha) para afastar o perigo do contágio das doenças sexualmente transmissíveis, bem como de uma gravidez não planejada entre outros aspectos, porém, os discursos de repressão impossibilitam esse conhecimento, trazendo situações e momentos de transtornos sociais.

Outro aspecto de regulação desses corpos é o que narra o professor de Educação Física quando a freira é interpelada por um aluno se o ato de *se masturbar era pecado*? Na explicação, a referida freira disse que *o certo era esperar o casamento e que não era bom se masturbar, que era uma forma egoísta de sentir prazer*. Em relação ao casamento, Louro pondera que:

Historicamente, somos herdeiros da tradição absolutista. Ela supõe que as forças perturbadoras do sexo podem ser controladas apenas por uma moralidade muito cristalinamente definida, uma moralidade inscrita em instituições sociais: o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e a monogamia. Embora tenha suas raízes na tradição religiosa judaico-cristã,

o absolutismo está agora muito mais amplamente enraizado. Sabemos que um código moral essencialmente autoritário dominou a regulação da sexualidade até os anos 1960 (LOURO, 2000b, p.54).

Ainda assim, numa cultura heteronormativa, que marginaliza a homossexualidade, os adolescentes sofrem emocionalmente por adotarem esses comportamentos, que, muitas vezes, são considerados atos homossexuais (LOURO, 2000b). A rejeição à homossexualidade ou à heterossexualidade fora do casamento impele alguns jovens a desempenharem suas atividades sexuais longe da comunidade (LOURO, 2000b), ficando vulneráveis às experimentações sexuais sem nenhum tipo de proteção, ampliando o leque de possibilidades de adquirir doenças sexualmente transmissíveis. Tudo isso torna o ato de *se masturbar* como culpa, promiscuidade. Assim, os relatos mostram o quanto, com a regulação, esses corpos sofrem punições. Afinal, até os pais são acionados como intimidação para sanar os “erros”, as “aberrações” que os/as alunos/as causam, como relata o professor de Educação Física: *uma menina gravou um vídeo se masturbando e foi preciso entrar em contato com os pais para solucionar*. Em decorrência de proibições morais, sexo era sinônimo de pecado para a Igreja. Expressões como “perigoso”, “proibido”, “impróprio”, “desejo carnal” eram e são frequentemente associados ao sexo. Sendo assim:

Seria legítimo, certamente, perguntar porque, durante tanto tempo, associou-se, o sexo ao pecado e, ainda, seria preciso ver de que maneira se fez essa associação e evitar dizer de forma global e precipitada que o sexo era “condenado” mas seria, também, preciso perguntar porque hoje em dia nos culpamos tanto por ter outrora feito dele um pecado? (FOUCAULT, 1988, p. 15).

Por isso que *o sexo antes do casamento não agrada a Deus*, fala da professora de Religião. A circulação desses valores, adensando-se em discursos de verdades, cria o que Foucault (1982, p.27) chama de “[...] regime de verdade, ordenação do mundo e suas regras, segundo pressupostos historicamente construídos”. Dessa forma, o discurso é empregado como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1988, p. 43).

Esse discurso de verdade permeia ainda hoje as práticas sociais. Percebe-se que a professora de Religião trata o sexo como prática religiosa cristã que não dá espaço para

ampliar as discussões sobre as demais temáticas restringindo-se ao que é certo e errado. Este apontamento coloca diante de posturas em que se valorizam as práticas sexuais como “segredo”, o que Foucault (1988) mostrou como sendo uma característica regulatória dos discursos/práticas das sociedades modernas.

Por certo, como afirma Louro (2000b, p. 92), “[...] a sexualidade não é o problema: ela é o lugar sobre o qual os problemas se afixam”. E é sobre essa sexualidade que repousam as angústias, frustrações, medos, desejos mais secretos, levando a uma necessidade de revelar-se. Todavia, as disciplinas são “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 118). A heterossexualidade no espaço escolar religioso é a todo tempo tolhida por atitudes disciplinares que exercem vigilância para que não se desvie da norma. Essa atitude não permite que algum/a aluno/a venha a romper padrões pré-estabelecidos. A fala da professora de Religião evidencia isso:

*Quando a gente sabe que alguém está gostando de alguém, que quer namorar, a escola dá um tempo para que eles falem com os pais, porque aqui não pode namorar sem que os pais saibam. A escola tem muito cuidado com isso para evitar comentários, para que o pai não venha questionar a escola que é religiosa (Professora de Religião).*

Tal prática foi confirmada no relato de outros/as docentes:

*No colégio, o namoro não tem, aqui não é permitido (Professora de Ciências).*

*Aqui, o aluno não pode namorar na escola (Professora de Literatura).*

*“Meu pai sabe”, eles usam essa fala porque eles têm conhecimento. Se a família não está ciente disso, a escola chama a família para conversar (Professor de Português).*

Percebe-se que a disciplina/regulação é uma constante nas narrativas dos/as professores/as, *aqui o aluno não pode namorar*, na sua maneira repressiva de expiar, de vigiar levando a uma punição, *aqui não é permitido*, é posta em razão da necessidade de controle dos/as alunos/as. Esses discursos atravessam as práticas diárias, muitas vezes imperando mais o processo de repressão que a construção intersubjetiva de processos de regras, acordos e de responsabilidades voltadas para a autonomia do/a aluno/a. Esse processo de vigilância tem por função:

Saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações

uteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, aprecia-lo, sanciona-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 1987, p. 123).

A vigilância faz parte justamente do discurso de regulação tentando tratar os diferentes como sujeitos à margem daqueles que estão normatizados, cujo aspecto serve de parâmetro para os demais, e a heteronormatividade tende a atingir esse objetivo; ainda assim, o conceito de igualdade observado na fala da professora de religião contradiz quando a mesma apresenta em sua narrativa: *daí, coloco que para Deus todos somos iguais seja em gênero, cor ou sexo. Falo essas coisas*. Isso torna claro que o valor dado à igualdade, no conceito da docente, atinge normatizações criadas socialmente e não trata como diferente. Criar um discurso de igualdade quando as pessoas são biológica, social, cultural, religiosa, política e economicamente diferentes, parece um tanto confuso no discurso conservador de igualdade.

Apesar de mostrar-se sem preconceito, apta às relações com o que é diferente, a professora continua dizendo que: *só que assim é como eu digo independente da escolha, tem como saber se comportar como chegar, pois acho que respeito também vem da pessoa, às vezes alguns homossexuais acabam querendo ser algo que não é ele próprio*. Essa fala adequa-se, de maneira precisa, à ideia de regulação, normatização daquilo que é visto como anormal, incorreto, feio, fora dos padrões tidos como aceitáveis. Dessa forma, Foucault (2004, p.119) adverte: “[...] é necessário lutar para dar espaço aos estilos de vida homossexual, as escolhas de vida em que as relações sexuais com pessoas do mesmo sexo sejam importantes”.

Desse modo, quando se pensa em currículo no aspecto estruturante do espaço escolar, devem-se levar em consideração as diferenças que passarão a compreender o sujeito socialmente falando, para não oprimir os diferentes, criando-se a intolerância, subjetivando-se alunos/as com olhares discriminatórios, tal qual afirma Junqueira: “[...] a escola configura-se, assim, como espaço institucional de opressão, o que deve, ainda, à participação ou à omissão dos sistemas de ensino, da comunidade, das famílias, da sociedade, as instituições e do estado” (2009, p. 166). Sob um controle minucioso é que a escola religiosa pauta seus discursos, tratando como transgressão o ato de namorar nos espaços da instituição:

*Essa semana no colégio teve jogos internos, e eles tinham aula no contra turno. Ai a gente tinha que estar bem de olho, porque eles aproveitam os momentos de intervalos dos jogos, justamente para isso, para namorar, para paquerar* (Professora de Inglês).



Assim, a manifestação de afetividade ganha vigilância por parte da escola, levando a uma regulação na atitude dos/as alunos/as, fazendo com que a forma coercitiva de expiar, vigia e punir seja posta, em razão da necessidade de controle. Esses discursos incorporam práticas educacionais diárias, muitas vezes, uma norma estabelecida, onde se cria espaço de vigilância, que tem por função:

Estabelece as presenças e as ausências, saber onde e como se encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações uteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir qualidades ou méritos. Procedimentos, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. (FOUCAULT, 1987, p. 123).

Diante desse olhar da vigilância, é que fica extremamente evidente o ato de professores/as utilizarem discursivamente a ideia do -não poder||, ou seja, de um poder acima que estabelece o que pode e não pode em relação ao namoro utilizando o discurso do proibir para inibir e normatizar os/as alunos/as tratando-se assim de uma heterossexualidade regulada:

*Carícias não, beijo na boca não, mas assim alguns vão levar a namoradinha na porta da sala de aula, aí dá um beijinho no rosto, disfarçadamente, só desse jeito porque na escola é proibido beijar na boca* (Professora de Inglês).

Os relatos apresentam como a vigilância da sexualidade acontece na escola religiosa. Existe um cuidado com os/as alunos/as e acima de tudo em preservar o nome da instituição, para que atitudes contrárias não venham resvalar quanto aos dogmas e doutrinas religiosos, bem como a credibilidade frente a essas discussões. Os comportamentos desses/as alunos/as são regulados criando-se critérios e modos de relacionar-se, do toque, do beijo, das carícias. Se desobedecem, é comunicado aos pais. A estratégia utilizada de comunicar aos pais sobre as transgressões dos/as alunos/as reprime-os/as nos aspectos de leva-los/as à vergonha, ao constrangimento e à culpa nas atitudes. É dessa forma que muitos discursos atravessam o espaço escolar, sob pena de punição, controle e disciplinamento.

Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixando de perceber sua dimensão social e política (LOURO, 1999, p.18).

A escola investe em uma “construção de corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987, p.131) e, em suas práticas discursivas, há a regra de que *carícias não, beijo na boca não*. Assim, opera com o “[...] controle da sexualidade das crianças” (FOUCAULT, 1988, p. 30). Esse controle, o modo de regulação dos/as alunos/as, é expressamente apresentado na fala da professora:

*Teve um probleminha numa turma porque fui separar um grupo, aí uma aluna disse que não iria ficar no grupo de um determinado colega porque a mãe dela não gostava dele em razão do mesmo ter a fama de namorar muito as meninas, então ela não quer que eu faça trabalho com ele* (Professora de Inglês).

A narrativa da professora apresenta expressamente o modo de regulação dos/as alunos/as e que, por certo, nem sempre essas normas surgem da escola em que pese ao silenciamento da professora ao episódio. Configura-se como aceitação/regulação das relações, cujos pais dos/as discentes tratam como normal e anormal. Regulação essa que ultrapassa os muros da escola e, muitas vezes, o/a aluno/a não é bem aceito/a e tido/a como ilegítimo/a no ambiente escolar. Assim, o ato disciplinador apresentado no seio familiar torna-se uma extensão do espaço escolar ou vice-versa numa construção de subjetividades. Assim “[...] a disciplina reparte os elementos a partir de um código, de um modelo, de uma norma que determina o permitido e o proibido, a norma e o anormal” (LAZZARATO, 2008, p. 47).

Portanto, estabelece-se o dito transgressor para normatizar também os corpos dos/as alunos/as tidos/as como heterossexuais. Em alguns relatos, as alunas são vistas como desviantes do que se espera de sua feminilidade, como expressa o professor de Geografia:

*As meninas têm que saber o modo de sentar, o modo de vestir, ou seja, de uma mulher que não seja tão vulgar, que elas sejam organizadas, saibam falar, por exemplo, o uso de “velho” nas frases, os meninos costumam usar sempre „e aí velho?“, „diga aí, velho?“. Quando as meninas usam, os meninos ficam questionando e aí tem que haver postura mais regrada, que é a visão que a mulher tem que usar outros termos, uma questão tradicional, ser mulher mesmo, saber sentar, saber conversar e não muito vulgar.*

*Eu já falei até com os meninos, entendeu? Que as meninas estão começando a valorizar seu corpo, então mostra o seu corpo que elas estão perdendo o foco, que realmente que elas estão tentando fazer, às vezes venho ensaiar a quadrilha e vejo que elas vêm praticamente de calcinha para o ensaio da quadrilha. O problema não é vocês os meninos que*

*acabam tendo pensamentos e acaba ficando só no pensamento que vocês estão ali e não de fato no que está acontecendo* (Professor de Geografia).

Essas narrativas tornam visível o funcionamento de diversos atributos sociais e escolares definidores de masculinidade e feminilidade: comportamentos, falas, gestos, condutas e posturas que, ao serem inscritos nos corpos, passam a ser tidos como próprios da essência do homem e da mulher. Tal qual aparece nas narrativas: *modo de sentar, o modo de vestir, de uma mulher que não seja vulgar*, ou seja, “[...] as normas sociais não escolhem sujeitos, elas se impõem a todos e a todas”. (MISKOLCI, 2012, p. 43). Nos processos sociais e escolares do cotidiano, são naturalmente atribuídos às mulheres os gestos delicados, o pudor, o trato com outros colegas e com os assuntos domésticos, a afetividade, ser reservada, por exemplo; em contrapartida, aos homens cabem os gestos e as falas fortes, a maior aptidão física, a extroversão, a pouca demonstração de afeto e delicadeza e a proibição de chorar.

Na escola, também é possível ver atuando alguns desses elementos sociais, por exemplo, quando as filas, os grupos de trabalho, as atividades físicas e as brincadeiras são separadas por sexo. Ou, ainda, quando são estabelecidas determinadas maneiras para sentar e se portar em sala de aula para menino ou menina. Ao mesmo tempo, também, funcionam mecanismos que regulam as preferências sexuais, ou seja, os meninos e as meninas só são autorizados/as a estabelecer relações de amizade, brincadeiras com o mesmo sexo. No entanto, relações de afeto, carinho, abraços são desautorizadas, tais práticas integram o dispositivo da sexualidade que marca e regula os/as alunos/as como “[...] figuras que se desviam do esperado por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar” (LOURO, 1999, p.6). Sendo assim, as análises corroboram com Butler:

Assim, pois, um discurso restritivo de gênero que insista no binarismo do homem e da mulher como forma exclusiva para entender o campo do gênero performa uma operação reguladora de poder que naturaliza o caso hegemônico e reduz a possibilidade de pensar a sua alteração. (BUTLER, 2006, p. 70)

Esse posicionamento de normatizações faz com que se perceba na fala do professor quando disse: *o problema não é vocês os meninos que acabam tendo pensamentos e acaba ficando só no pensamento que vocês estão ali e não de fato no que está acontecendo*, que a culpa de um possível comentário feito pelos meninos na escola recai sobre a mulher que deve reservar-se; e, ainda assim, a mesma é tida como a que provoca, incita e por se tratar de

uma escola religiosa isso aparece de forma nítida devido às Sagradas Escrituras que são a base da regra cristã. Contudo, a desigualdade entre homens e mulheres desdobra-se e culmina nas diversas formas de violência contra a mulher, tendo suas raízes construídas em alguns mitos consolidados ao longo dos tempos.

A violência é bem evidenciada na fala da professora de Português: *vejo xingamento com a mãe; sempre acontece a mãe é quem sofre, com a mãe eu vejo muito*. O que de fato leva alunos/as a xingarem somente as mães? Seria o fato de que a mulher/mãe que a Igreja apresenta é semelhante a Maria da Bíblia, uma mulher pura, sem mácula? O ato de xingar a mãe coloca fora do padrão estabelecido, das normatizações dessa mulher que é vista socialmente como algo de muito respeito, mulher digna, do lar, que não viola, que é exemplo e, por isso, não deve ultrapassar as normas, não deve ser transgressora? Sendo assim, cabe compreender como o cristianismo foi determinante para a demarcação desses papéis e, sem dúvida alguma, as narrativas de submissão e imagem de Maria deixam bem claro. Alguns parágrafos sobre essa história do primeiro livro da Bíblia (Gênesis) revelam a desigualdade dos papéis sexuais, transpassada pela relação de poder, como diz Foucault:

O cristianismo é a única religião a se organizar como uma Igreja. E como tal, postula o princípio de que certos indivíduos podem, por sua qualidade religiosa, [...] Contudo, esta palavra designa uma forma muito específica de poder (FOUCAULT, 1995, p. 237; suprimimos).

A sexualidade feminina e seus modos de expressão são sempre colocados em xeque nesse currículo religioso. A repressão é um valor atribuído de uma heterossexualidade que preconiza o homem como peça fundamental para reconhecimento do papel da mulher na sociedade e que, de certa forma, faz com que se invalidem outros hábitos e costumes existentes tidos como transgressores das normas. O relato do professor de Geografia sobre um caso que aconteceu na escola traz elementos para pensar o funcionamento das práticas repressivas sob o comando de um discurso regulador:

*Tivemos um caso de uma menina que ela tinha uma maneira de implicar com a escola, a questão da farda e postura, e daí ela fazia tudo contrário o que dizia a escola. Ela colocava a roupa, mas ela dizia, roupa de funk se referindo a roupa curta e mediante isso ela ficava de certa forma se sensualizando e aí a escola fez uma palestra para falar sobre sexualidade, comportamento, a maneira de se vestir*

O julgamento estabelecido do –certo e erradoll, do que –pode e não podell é de certa forma um parâmetro para normatizar os/as alunos/as tratando-os/as como transgressores/as. Como afirma Corbin (2008, p.75), seria a –ovelha infectadall, aquela que contamina,

o contagioso. Com isso, é levada a sofrer advertências por querer na verdade ser aquilo que é e não refém das ideias construídas do permitido e não permitido como “[...] alvo de sanções morais por viver abertamente seus desejos” (MAKNAMARA, 2010, p. 93).

Outra situação em que se evidencia a regulação das sexualidades está explícita na fala do professor de geografia: *teve um caso de uma menina aqui que o pessoal diz que ela gosta muito de namorar*. Esse olhar normatizador da sexualidade é lançado às meninas porque a mulher deveria ser reservada, recatada, cortejada e não cortejar. Quanto ao galanteio, a prática discursiva é atribuída aos meninos, como assinala a professora de Religião sobre os questionamentos que, geralmente, eles fazem em suas aulas: *querem saber como “chegar” na menina*. Esses atributos demarcam as subjetividades de alunos e alunas, o masculino e o feminino. Como apresenta Louro (2002, p. 41), a escola “[...] está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros, o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade”.

No que tange à sexualidade feminina,

Para as mulheres, todas denominadas de piriquetes são sinônimos: pidona, galinha, fuleira, canhão, fruta, cachorra, cachorrone e até o seu correspondente em Inglês (dog). Seguindo a assimetria que se encontra na base da linguagem, todas são denominações usadas para =(des)qualificar as mulheres. Além de serem usados para nomear as mulheres, esses termos contêm qualificações que remetem as representações do corpo erotizado como objeto de desejo masculino e produto de consumo (NASCIMENTO, 2008, p.4).

Frente a essas discussões estão aspectos que são base para ocultar as demais apresentações ou até mesmo de liberdade em que vive determinado sujeito. Pensar com base na normatização implicaria criar determinações que invadem a vida do/a aluno/a sem levar em consideração as características que fazem parte do seu papel interpretativo quando é sujeito social. Assim, a narrativa traça pontos importantes para que isso seja evidenciado. O ato de *implicar* denota transgressão, irreverência, desvio de conduta, tentando culpá-la em algo, bem como a ideia de que a mesma vivia *sensualizando*. Isso cria um território em que, se algo viesse a acontecer, a mesma era responsável em razão de que a mesma estava a provocar.

O próprio manter-se fora dos padrões, das condições previstas como correto e incorreto, “[...] produz, então, o ser aflorado no currículo investigado: que possui sexualidade aflorada, inadequada e que afronta o que se pensou e estipulou” (CARDOSO, 2012, p.181). Desta forma, é forte, demasiadamente agressivo e intolerante perceber que esse

discurso circula no ambiente escolar e que professores/as fazem dele uma fonte que muitos/as alunos/as se embebecem. Como afirma Cardoso:

]

Esse desejo de produção – que desorganiza, bagunça, sacode e estremece amarrações de gênero e sexualidade que fazem o quereres querer de determinadas formas – só é possível pelas demandas do fazer experimental advindas da ciência moderna – que exigiria características de ambos os gêneros – e das exigências da pedagogia moderna que produziu a necessidade de sucesso escolar para todos/as os/as estudantes independentemente do gênero e sexualidade que assumam (2011, p.53).

Todas essas possíveis maneiras de transgredir os gêneros e as sexualidades trazem consigo regras que fazem com que as normatizações e as normalizações se efetivem na heterossexualidade e na homonormatividade. Nesse contexto, nota-se que outros episódios semelhantes também aconteceram, como demonstra a fala do professor de Educação Física:

*As discussões aparecem também porque mexe com o corpo diretamente, por exemplo, uma quadrilha cujos meninos não queriam dançar, daí elas dançaram, formando pares somente de mulheres, daí eles questionaram se menina pode dançar com menina? Dai entrei nessa discussão que dançar mulher com mulher não modificaria a sexualidade das mesmas.*

De acordo com a narrativa, ao se tonarem recorrentes os questionamentos, tal como já foi abordado, oportunizaria que o debate e a explanação sobre a referida temática fosse de fato discutida. Todavia, o que se vê é apenas uma superficialidade de tolerar, aceitar, que é normal, que não muda a sexualidade como afirmou o professor *dançar mulher com mulher não modificaria a sexualidade das mesmas*. Entretanto, e se fosse homem dançando com homem, será que o professor teria o mesmo olhar? Por certo, “[...] muitas vezes os meninos não querem participar das aulas de dança, por terem em mente que a dança os deixam afeminados, pois que a graciosidade é uma característica só das mulheres” (BREGOLATO, 2007 p. 76).

Percebe-se que esse tipo de discurso não aproxima o/a aluno/a para que possa ter um senso crítico sobre a sexualidade e a diversidade existente no ambiente escolar, e, por conseguinte, na sociedade. Ainda assim existe um olhar que, para perceber a mulher é necessária a presença do homem, do papel masculino, e são esses discursos que estão localizados entre relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos do poder que eles põem em movimento.

É necessário problematizar essa situação. É preciso considerar-se seriamente formas de introduzir o ponto de vista e a experiência feminina na escola e no currículo. Dada à rigidez e ao conservadorismo dos currículos existentes, é difícil ver como isso funciona,

ainda mais quando se trata de uma pedagogia de cunho religioso. Pelo que consta nos relatos apresentados, fazendo uma análise do currículo dessa instituição, certamente, nota-se que a atenção dada à questão relacionada a corpo, gênero e sexualidade é voltada para as regulações das sexualidades que extrapolam e transgridem ao que é esperado para meninas e mulheres que queiram se encaixar como sujeitos religiosos. Isso traz implicações na subjetivação desses/as alunos/as.

Portanto, é inegável a necessidade de trazermos o tema para o interior da escola e, nesse caso específico, para a escola religiosa. Com base nas doutrinas e dogmas, a escola religiosa cria uma barreira para que haja uma ampla discussão, assim proporcionaria a toda à comunidade escolar, o acesso a informações sérias e interpretações críticas acerca de diversos assuntos e situações que permeiam a sociedade contemporânea. Entende-se que a compreensão da realidade em que se acha inserido é fundamental, pois, é por meio do conhecimento que ocorre a emancipação; é por meio do conhecimento que se percebem como são tratadas as questões afetas à sexualidade, de forma diferenciada, de acordo com o momento histórico em que se manifestam. Louro (1997) corrobora com a presente discussão afirmando que “[...] é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (p. 81).

A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de –educação sexual, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (LOURO, 1997, p. 81). De fato, o que se presenciou é que a discussão e as temáticas são inerentes a qualquer profissional da educação, entretanto, os/as professores/as deixam que os assuntos sejam obrigatoriedade da área de Ciências Naturais.

Os relatos atingem não somente a construção do saber/poder, como diz Foucault sobre o conhecimento. O currículo escolar faz isso de forma direta e indireta quando até no ato de silenciar em diversos momentos de suma importância para o debate, essa dinâmica ganha respaldo para que os/as alunos/as tenham possibilidade de ampliar seus discursos e combater olhares de seus pais que, muitas vezes, implicam e trazem um discurso tradicional, um pensar retrógrado com base no educar para a vida. A professora de Ciências passou por questionamentos dos pais quando a mesma levou *um vídeo de um parto na sala de aula*. Assim, ainda se conserva a ideia que as questões relativas ao corpo devem ser mantidas sob sigilo, escondida, privada, e que o fato de apresentar o vídeo incentivaria as alunas a

engravidarem ou terem relação sexual antes do previsto.

O sexo sempre foi alvo de vigilâncias e proibições diante da Igreja, e a censura delimita o que pode e não pode, o certo e errado e trata qualquer situação que fuja dessa norma como “absurdo” ou fora da “normalidade”, como narra a professora de Inglês: *o menino entrou no banheiro das meninas, ficou escondido, mas a escola tem câmara, aí pegamos né*. Percebe-se que o fato é demasiadamente encarado como ultrajante e isso fica demarcado na ideia de vigilância, ao ponto de a escola ter câmara. O que há de errado ao entrar no banheiro das meninas? O que modifica com a entrada do menino no banheiro tido como feminino? Seria o ato de o menino vir a ser menina e levar a questionar a sua sexualidade? Seria o fato de que o banheiro feminino demarca características que ao homem é tido como ofensa ao que é de homem e de mulher? O que as demarcações de espaços querem com o que é de menino e de menina?

Sem dúvida, a escola religiosa muitas vezes é procurada a matricular alunos/as para reprimir suas emoções, seus pensamentos, suas ideias que, para os pais, contribui com o pensar das normas estabelecidas socialmente. Por conseguinte, a escola, religiosa ou não equipa-se e define espaços para as diferentes atividades e situações. Assim,

A produção normativa e *ranqueadora* dos corpos-meninos-alunos não é divulgada apenas por práticas curriculares anteriormente planejadas por profissionais da escola, mas também por variados discursos que circulam e se materializaram em atos, movimentos, materiais, utilização de equipamentos e de espaços pelos/as alunos/as (REIS; PARAÍSO, 2013, p.1263).

Desse modo, concebe-se a ideia de que no currículo escolar religioso o/a aluno/a teria condição de viver uma vida segundo o padrão estabelecido pela religião sobre aquilo que é certo, fora do contexto de transgressão, que o punir também faria dele um sujeito envolvido com a Igreja. Essa ideia de que religião traria um conjunto de comportamentos sobre o que é certo e o que é errado, está presente na fala da professora de Inglês:

*A escola religiosa leva a ter adição da igreja, não tem por onde correr. Tem a tradição da igreja e muita coisa vai pegar, principalmente não só por parte da direção, por parte dos próprios pais dos alunos terem um pensamento de que „vou colocar meu filho numa escola religiosa porque ele vai se consertar“.*

A ideia de alguns pais colocarem os filhos em escola religiosa é questionada até mesmo pela professora, *vou colocar meu filho numa escola religiosa porque ele vai se consertar*. Será que esse olhar de *se consertar* não surge até mesmo da professora,



percebendo que algumas práticas pedagógicas na escola criariam subjetivações nesses/as alunos/as? Ou será que o olhar dos pais para a escola religiosa no tocante às práticas religiosas traria algum discurso que influenciaria o/a próprio/a aluno/a. Nesse aspecto:

A religião maneja categorias que atingem a subjetividade do fiel neste mundo, impulsionam sua ação, orientam e qualificam o seu comportamento externo e suas atitudes profundas (dependência, oração, louvor, sacramento, magia, pecado ou simplesmente erro, o sentido, afinal, do comportamento): um motivo para viver e um modelo para a vida. (SANCHIS, 2008, p. 76-77).

Dessa forma, Foucault ajuda a compreender o relato acima ao afirmar que:

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito (FOUCAULT, 1987, p. 121).

A eficiência da escola como uma instituição produtora de subjetividades evidencia o fato de que os discursos sobre os/as alunos/as fazem com que sejam reproduzidos e criados sujeitos que tomem isso como verdade, pois, segundo Foucault,

[...] a penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles (FOUCAULT, 1987, p. 230).

Todavia, não há dúvida de que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e a ampliar seu âmbito de ação, a reproduzir as condições de existência social, formando pessoas de modo que se tornem aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Ao mesmo tempo, é responsável pela produção de determinados saberes e discursos sobre o indivíduo a partir da extração de certos conhecimentos sobre os sujeitos que se inserem no espaço escolar tornando-se inegável que aspectos estruturantes do saber/poder podem invalidar o/a aluno/a no espaço escolar e na sociedade.

Nas análises dos efeitos do comportamento do/a aluno/a transgressor, pode-se afirmar que esse/a apresenta aspectos negativos e sobre isso muito já foi discutido. Todavia, ele/a é uma fonte de motivação indesejável para a reflexão e mudança na rotina escolar, talvez porque necessite uma dedicação maior dos/as professores/as a esse assunto tão polêmico. O olhar posto sobre ele/a suscita questionamentos que até então não tinham sido feitos e possibilita visualizar alternativas que vão além dos saberes antes pensados. Se foi

pela própria sociedade transgressora que as classificações de louco, doente e anormal foram determinadas, é através dela também que o transgressor é inventado e as ações para modificar esses aspectos também o são.

A transgressão e a regulação de corpos andam juntas em meio às discussões que normatizam alunos/as no ambiente escolar, de acordo com as narrativas dos/as envolvidos/as nesta pesquisa. Tornou-se muito recorrente a preocupação dos/as profissionais da escola em perceber a importância da temática. Porém, levar para sala de aula um novo modo de conceber a temática é um desafio não alcançado pelos docentes, como afirmado pelo professor de Educação Física: *no caso da Educação Física tende a passar por essas transformações, a lidar com essas transformações*. O ato de transformar implica mudanças, no entanto, existe uma resistência a não discuti-la, ou discuti-la com base em discursos de respeito e de tolerância que não atingem completamente o proposto. Por vezes, a ideia de respeito é tomada em sala de aula de modo a atender o que preconiza o discurso religioso, como fica evidente na fala da professora de Religião: *explico sobre a importância do corpo, como respeitar o nosso corpo*.

O respeito e a ideia de punição são características marcantes tanto na escola religiosa quanto no seio familiar. Por exemplo, engravidar antes do casamento coloca-se a culpa no ato, ou seja, o fazer sexo antes do casamento, tratando como algo punitivo em que a família também faz vigilância através da regulação da sexualidade das meninas. Assim, são realizadas algumas estratégias para interferir, controlar e regular a sexualidade e os corpos das adolescentes. Além disso, a iniciação sexual do gênero feminino apresenta-se como um “problema” e geralmente é dito como cedo demais, sendo uma interpretação de objeto de desejo, que é visto como transgressor na ideia de maternidade, corpo reprodutor, como afirma Butler (2010, p.138): “[...] se exige do corpo feminino que ele assuma a maternidade como essência do seu eu e lei de desejo”.

Percebe-se esse discurso proibitivo e vigilante na fala de professores/as: *só fico impressionado pela idade que eles estão namorando*, relatou o professor de Educação Física, trazendo uma regulação desses corpos e criando padrões para estipular prazos para namorar, casar ou ter relação sexual. O mesmo pode ser evidenciado na fala da professora de Inglês sobre esse direcionamento: *cada dia que passa eles parecem que estão apressados quanto a isso, muito namorico, muito, muito mesmo*. Uma vigilância constante direcionada a um valor social de tempo, de como namorar, para que namorar, fazendo das relações uma heterossexualidade reguladora.

Dessa forma, percebe-se que, geralmente, as informações transmitidas aos/às

alunos/as sobre sexo costumam se fundir com os aspectos relativos à reprodução humana com informações sobre sexualidade. Ensina-se sobre espermatozoides, óvulos, ovários, fecundação, gestação e parto. Nada, ou bem pouco, é discutido sobre o coito, o orgasmo, a relação sexual, a anatomia do prazer ou ainda os meios de prevenção das doenças, o que notadamente percebeu-se na narrativa da professora de Ciências quanto ao conteúdo trabalhado: *o aparelho reprodutor feminino, nas características e funções, aparelho reprodutor masculino características e funções*.

Portanto, a experiência sexual, como toda experiência humana, é produto de um complexo conjunto de processos sociais, culturais e históricos. A concepção moderna de sexualidade, segundo Foucault (1988), designa uma série de fenômenos que englobam tanto os mecanismos biológicos da reprodução como as variantes individuais e sociais do comportamento, a instauração de regras e normas apoiadas em instituições religiosas e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas, e também nas mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos.

Ao longo da história, a atividade sexual sempre foi objeto de preocupação moral e, como tal, submetida a instrumentos de controle das práticas e comportamentos sexuais. Como esses instrumentos são construídos com base nos valores e ideologias predominantes na sociedade, eles assumem formas diferentes à medida que a sociedade muda. Porém, não se percebe, na contemporaneidade, uma problematização dos novos atos reveladores, cujo proceder regulatório e silencioso emite opiniões, propaga maneira de ser em que de fato fere um princípio básico na vida do/a aluno/a que é o de liberdade, tal qual Foucault (1988, p. 43) diz: “[...] trata-se, aparentemente, de um dispositivo de barragem, de fato se organizam em torno da criança, linhas de penetração infinitas”.

No currículo investigado, ao mesmo tempo em que se ensina sobre a sexualidade voltada para a reprodução e perpetuação da espécie, segundo o discurso biológico em cruzamento com o discurso religioso, esse último tem demandado que os/as jovens sejam formados/as dentro dos preceitos da igreja, conservando a experimentação de suas sexualidades para após o casamento. Assim, quaisquer manifestações de sensualidade – saia curta, roupa do *funk*, roupa nas quadrilhas juninas, ou namoro “precoce”, sem consentimento da família – são motivos para o exercício de práticas de regulações sobre os corpos. A ação desses discursos produz a *subjetividade hetero regulada*, destinada àqueles/as que querem ocupar os lugares específicos desses discursos.

Ao nomear um corpo como masculino ou feminino, estabelece-se uma fronteira e

também a necessidade de que essa imposição seja constante “Um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 2001, p. 154). A inconformidade dos corpos, gênero, sexo e sexualidade que produz subjetividades vinculadas às normas em relações sociais de saber/poder é aquela que também produz mecanismos de enquadramento dos sujeitos divergentes, imputando-lhes práticas de disciplinamento, vigilância e punição que a Igreja, com base nos dogmas e doutrinas, reforça esse poder regulatório na escola religiosa. Como afirma Carvalhar (2010, p. 50),

[...] olhares vigilantes produzem e veiculam discursos importantes na produção da sexualidade de meninos e meninas. Tão importante que, quando eficientes, fazem com que as crianças sejam marcadas como normais ou diferentes, como anormais, ao se desviar da norma padrão.

O corpo, tanto do aluno quanto da aluna, possui diversos significados: simbólicos, sociais, culturais, psicológicos, emocionais, e é dotado de desejos, prazeres, valores, sentimentos, identidades sexuais, e, principalmente, engloba dimensões que são construídas ao longo do tempo histórico sendo dinâmico, mutável, versátil. Simbolicamente, os corpos resguardam para cada ser humano a possibilidade de um reconhecimento coletivo da liberdade de ir e vir e da convivência social harmônica, do desenvolvimento de habilidades culturais e da compreensão da realidade social que entende o mundo como diverso. Essa diversidade precisa envolver a escola e, através de modelos de conduta que deixam transparecer discursos de verdade, deve-se ressignificar a história dos/as alunos/as, através do olhar reflexivo do combate à violência da discriminação sexual mediante a provocação e discussão dos saberes e revelações sociais existentes.

Dessa forma, a escola precisa desmistificar os discursos que circulam e formam a sociedade sobre a heterossexualidade normatizadora, tentando incluir os/as que se colocam fora desse padrão de comportamento estabelecido e são marginalizados/as pela mesma, e certamente a escola reflete isso. Entendendo que o espaço escolar deve contribuir com as discussões quanto às questões relacionadas a corpo e à sexualidade nas diversas disciplinas, a grande parte dos/as professores/as diz que não se sente preparadas para abordar essas temáticas e de fato não discutem tal exemplo, como no relato da professora de Inglês: *muitas vezes a gente não está preparado para lidar com essas temáticas. Eu não tenho embasamento para falar sobre*. O despreparo é amplamente apresentado nas narrativas como um potencial impossibilitador de abordar tais temáticas. Ao longo das propostas pedagógicas da escola, deve-se apresentar um currículo que não alcance somente a tolerância, forjada em

discursos de igualdade que ultrapassam e transgridem o verdadeiro papel da educação.

Ainda que as normas façam parte do currículo analisado – em que namoros são proibidos entre os/as alunos/as, as sexualidades são vigiadas o tempo todo, sejam nas questões heterossexuais ou homossexuais –, foi possível perceber que alunos/as e professores/as avançam em processos de transgressões dessas normalizações sobre os sujeitos. Apesar de serem vistos como infratores, fazendo com que pais e alunos/as tenham uma ideia desses sujeitos como anormais ou inadequados, foi possível encontrar no currículo religioso investigado danças, beijos, escapadas no banheiro, vídeos de partos, saias curtas, roupas de *funk*, pênis de silicone.

## 4 REGIMES DE VERDADE E PRODUÇÕES DE SUJEITOS GENERIFICADOS

Nesta seção, desenvolve-se o argumento de que, no currículo da escola religiosa analisada, através de um regime de verdades sobre as diferenças sexuais definidas pelos cruzamentos discursivos entre biologia e religião, meninos e meninas são separados/as, classificados/as e produzidos/as com determinados comportamentos, promovendo-se hierarquias de poder entre *sujeitos generificados*. Para desenvolver tal argumentação, esta seção está dividida em três partes. Na primeira, discute-se o que é construído como sendo pertencente ao universo de cada gênero justificado por enunciações de diferenças biológicas entre os corpos. Na segunda parte, evidencia-se o exercício de poder que rege as diferenciações, ao promover hierarquias e desigualdades entre gêneros. Por fim, analisam-se os conflitos e as tensões vivenciadas nas práticas curriculares construídas na escola religiosa investigada.

### 4.1 ESPORTES, VESTIMENTAS E CORES: COISAS DE MENINO E COISAS DE MENINA

Comumente, percebem-se as demarcações dos gêneros masculino e feminino circularem através das normalizações na família, na igreja, nas comunidades e nos diversos grupos sociais. Certamente, “[...] essas representações binárias e dicotômicas do ser homem e do ser mulher, ensinadas cotidianamente na escola, são vistas como inatas, instintivas, imutáveis e permeadas por relações de poder” (SOUZA, 2013, p. 2). Dessa forma, percebe-se que isso não difere do que os/as professores/as da escola pesquisada fazem ao utilizarem o termo gênero em suas propostas pedagógicas. Percebe-se que há um sentido para isso, pois anunciam que devem estabelecer relações sem discriminação de gênero e esperam que o/a aluno/a não discrimine quanto a gênero, sexo, sexualidade e corpo. Mas, como pôde ser observado nos relatos da seção anterior, não operam dessa forma em suas práticas.

No currículo analisado, proliferam situações em que meninos e meninas são demarcados/as. Existe um forte discurso, por exemplo, de que o esporte é uma atividade predominantemente masculina ou que existem esportes de meninos e de meninas. Isso acontece com o futebol, por exemplo. Como diz o próprio professor de Educação Física, *porque culturalmente quem gosta de jogar futebol é menino não são as meninas*. Sem dúvida, reiterar constantemente esse discurso, propaga, dissemina e produz preconceitos e discriminações. Tendo em vista a importância na construção das subjetividades, é importantíssimo que os/as professore/as proporcionem atividades que ofereçam aos/as

alunos/as condições de superarem as fixas relações de gênero e não o contrário, como geralmente acontece com o esporte.

Certamente, esse modo de subjetivação chega até os/as alunos/as como discurso de verdade, e aqui se entende a –verdade não como o “[...] conjunto das coisas verdadeiras a descobrir, mas o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2007, p. 13). Portanto, não interessa quem diz a verdade ou qual a verdade, de fato, é mais verdadeira, mas quem exerce poder para divulgá-la seja na escola ou em qualquer outro espaço social (FOUCAULT, 2007) no qual se priorize dizer aquilo que é correto, tal qual relata o professor de Educação Física: *professor você vai deixar “fulana” jogar bola? Ela é mulher*. Isso se propaga como se existissem algumas regras estabelecidas para elas.

Nessas situações, o professor de Educação Física pondera: *o menino gosta de futebol, mas a menina vai e gosta, nem por isso ela deixou de ser menina*. Mesmo sendo uma ponderação, há aí o reforço de que futebol não é coisa de menina: *o menino gosta*. Não seria necessário que o professor de Educação Física de alguma forma percebesse como se configuram as relações sexistas no interior da escola especificamente quando esse esporte, que muitas vezes se apresenta eminentemente, como o principal conteúdo nas aulas de Educação Física e socialmente constituído como uma área reservada ao masculino? Portanto, conforme Goellner (2000), é importante fazer com que os/as alunos/as permitam-se entender que o futebol também é viável para as mulheres e que possa fazer parte do universo esportivo daquelas meninas que quiserem dele participar e que sua participação neste universo seja observada apenas como uma conquista e com a lembrança de um tempo que já não exista mais no meio educacional.

As discussões de gênero devem transpassar desses momentos e tomar lugar em diferentes assuntos e debates educacionais, bem como nas aulas de educação. Sendo assim, não se percebe o avanço desse debate, pois o gênero vem sempre relacionado ao sexo biológico. Nesse currículo, quando se destina certos esportes às meninas, não se está levando em consideração que todos são múltiplos, independente do gênero, do sexo, da raça, do físico. Assim, há o entendimento de que elas são fracas fisicamente em relação a eles.

Por outro lado, grande parte das meninas possui uma representação do universo masculino como pouco disposto a negociações e a encontrar soluções pacíficas para os conflitos. Isso também mostra como as representações das alunas acerca dos modelos de comportamentos masculinos mantêm firmes os padrões de virilidade, ficando evidenciado na fala do professor de educação física ao se referir às atividades esportivas: *meninas têm porte*

*atletico menor que o dos meninos*. Há, aí, um discurso preconceituoso que demarcada a relação entre menina e menino. Essa concepção reforça o distanciamento entre corpos, que é comprovado na reclamação da aluna: *professor, está vendo? Ele não toca para mim*, ao se referir ao jogo de futebol misto. É no espaço escolar, de acordo com Dias, que:

Dita-se então, comportamentos, valores, modos de agir e pensar para homens e mulheres, criando um perfil ideal de masculinidade e feminilidade para educar meninos e meninas que refletirão nas suas trajetórias familiares, escolares e sociais (2014a, p.1881).

Ao analisar os modelos aplicados pelos alunos em relação às alunas, encontra-se a seguinte situação. A representação masculina frente às participações das alunas, diante do conflito nas atividades esportivas, está centrada em vários paradigmas de comportamento, como está presente na fala do professor de Educação Física: *subestimam as meninas*. Isso leva a vivência de conflitos sobre *a questão do ato de ganhar*, pois querem provar que os homens não perdem. Esse raciocínio fica bem evidenciado quando o professor de educação física diz: *mas eu abro os olhos delas*.

Além das diferenças de porte físico ou de ambições no jogo, o professor alega certas características –próprias das meninas‖ para o distanciamento entre eles. Segundo o professor de Educação Física, *elas não querem suar* e, entendendo que a vaidade fica explicitamente voltada às mulheres, afirma que elas estão *preocupadas com os cabelos*, como se isso fosse unicamente coisa de mulher. Assim diz: *agora os meninos fazem as atividades físicas numa boa*. Nesse discurso, destina-se a elas o ato de vaidade e de preocupação com a beleza construída histórica e socialmente.

Em relação a essa questão, as narrativas dos/as professores/as evidenciam que a diferenciação das aulas práticas na educação física pelo gênero masculino e feminino aparece mais claramente. Em relação aos estereótipos de gênero, percebe-se também que os meninos têm mais resistência em brincar com as brincadeiras e brinquedos estereotipados como de meninas, do que as meninas, como narra o próprio professor, quando certo dia alguns alunos questionaram, *você vai deixar “fulana” jogar bola?*, quando alunos questionam a participação das meninas em práticas esportivas tidas como coisa de menino. Ou ainda quando, como narra o professor referindo-se as indagações dos alunos: *eles dizem: “ôxente”, e eu vou jogar queimado?*, naturalizando-se a ideia de que o *queimado* teoricamente se usa por meninas.

Ambas as expectativas em relação ao sexo dito oposto parecem reforçar estereótipos construídos através do processo de socialização no interior da cultura de gênero. E quais



poderiam ser as consequências dessas expectativas? Que consequências trariam ao comportar-se fora do padrão estabelecido de gênero? De acordo com Carvalho,

Esses ensinamentos que, juntamente com outros discursos que circulam na família e na mídia, por exemplo, produzem marcas importantes que inscrevem nos corpos desses sujeitos, seja nas formas, nos gestos, nas condutas. Marcas que insinuam, qualificam, nomeiam e que são essenciais para as identidades generificadas. (2010, p. 50).

Por meio dessas características, são disseminadas e legitimadas ideias sexistas de que homens e mulheres reproduzem e, sem perceber, fortalecem a discriminação e o preconceito de gênero, como narra o professor de Educação Física quanto à participação de alunos/as nas aulas práticas: *melhor é a gente jogar menina com menina e menino com menino*. Assim, configura-se claramente um discurso pautado nas normas de gênero, e, por conseguinte, sua subversão é vista como estranho numa perspectiva de não reconhecer o outro. Poderíamos dizer:

Nessa perspectiva *queer*, a ideia seria trazer ao discurso as experiências do estigma de humilhação social daquelas pessoas que são frequentemente xingadas, humilhadas por causa da sua não normatividade de gênero. Isso tudo com o objetivo de modificar os aspectos da educação que ainda impõem, compulsoriamente, as identidades. (MISKOLCI, 2012, p. 17).

É no espaço escolar, principalmente nas aulas de Educação Física, que se fortalecem as diferenças entre meninos e meninas, tornando isso o conteúdo das aulas, pautando os aspectos de discussões sobre os gêneros e as sexualidades para ganhar visibilidade e dinamismo, sem preconceito e discriminação.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 1997, p. 59).

Assim, os/as alunos/as sabem a que gênero pertencem e, na maioria das vezes, sabem também o que se espera deles nos papéis feminino e masculino, daquilo que é visto como de menino e de menina. Portanto, “[...] às normas de gênero e sexualidade na escola, por exemplo, pode-se afirmar que currículos e práticas escolares vêm sustentando

uma noção singular, um modo adequado e normal de masculinidade e feminilidade” (CARVALHAR, 2010, p.33), visto também como “[...] única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade” (LOURO, 2002, p. 3).

Nesse sentido, há o –problemall das *meninas de saia*, como narra o professor de Educação Física. Esse fato também gera incômodos quando elas resolvem sentar-se de pernas abertas se estiverem de saia. Aí, vem a advertência: *a gente alertava o modo de sentar, porque estava de saia e sentava de qualquer jeito*, narra o professor de Português. Esse olhar de vigilância é lançado porque é mulher, porque é feminina, porque ela precisa ser recatada, porque se sentar de pernas abertas com saia não pode, pois a –verdadell diz que a mulher tem que estar bem reservada, não mostrar as peças íntimas, para não incitar a sexualidade. Como diz o professor de Geografia: *as meninas têm que saber o modo de sentar*. Em tais práticas, vê-se a correção ao mau comportamento ser acionada para educar as subjetividades. Afinal,

A correção é a principal atitude tomada porque há uma cobrança na sociedade e é isso que a escola e a família divulgam ser o correto a fazer. Na família, acredita-se que é possível —normalizarll o garoto por meio de algumas chineladas e, ao mesmo tempo, estimula-se a masculinidade hetero, presenteando a criança com um capacete de policial (artefato que evoca a masculinidade viril) para brincar. (CARVALHAR, 2010, p.44).

Esse posicionamento é tão demarcado na escola que *as saias têm que ser na altura do joelho e sem dobrar*, como narra a professora de Ciências. O fato de ser mulher atrai para elas a responsabilidade e a competência de ser diferente dos meninos. Esse modelo instituído é tão forte que, na fala da professora de Ciências, fica nítido como os pais se posicionam em algumas discussões que são trazidas pela escola: *um dia, a irmã diretora pensou em mudar a farda das meninas e colocar calça jeans e as próprias mães não quiseram, queriam que as meninas usassem a saia*. Essas narrativas fazem pensar: O que levaria a diretora/freira a tomar esse posicionamento de *mudar a farda das meninas e colocar calça jeans*? Seria o fato de as saias estimularem a sexualidade? Será que de fato estão ampliando as discussões de gênero e sexualidade? Por que muitas vezes a sexualidade provocam mitos, sustos e despertam muitos preconceitos quando inseridos em espaços como o da escola?

Sendo assim, a ignorância deve ser analisada como afirma Britzman (1995, p.154) ‘[...] como um efeito do conhecimento, de fato, como seu limite, e não como um estado originário ou inocente’. A ausência de informações acerca de certos aspectos da sexualidade não deve ser vista, simplesmente, como um conhecimento desnecessário.

Percebe-se que a ignorância pode se traduzir numa definida negação ao saber (FURLANI, 2008). Esse –desejo de não saber| talvez aponte, por parte de quem o afirma, para uma arrogante explicitação de –já saber o necessário sobre| ou uma incapacidade, uma pretensa má vontade e relutância para admitir e reconhecer a existência do –outro|, daquele que é diferente, do marginal. Nesse sentido, a ignorância pode ser compreendida “[...] não como carência de consciência, mas como uma resistência ao poder do conhecimento” (LUHMANN, 1998, p.150).

Nesse ponto, apresenta-se outra situação vivenciada nesse currículo escolar, em que o não cumprimento dessa norma instituída é visto como diferente, tido como fora do padrão, anormal e transgressor:

*Nós tínhamos uma aluna que ia para a escola e hoje não vai mais, não com o uniforme das meninas. Ela pegava a calça do irmão e ia, sem contar que ela se enchia das tatuagens de chiclete, essas coisas. Os coleguinhas ficavam realmente comentando na sala de aula: „porque ela vem assim?“ Aí, chegou ao ponto em que a coordenação pediu para que ela viesse com o uniforme correto (Professora de Inglês).*

A narrativa da professora está atravessada por um discurso que normaliza os sujeitos. Ela acredita que acessórios e vestimentas precisam obedecer às normas do uso do *uniforme*. Está bem expresso em sua fala que os diferentes, discrepantes, divergentes são vistos como transgressores e por isso são denominados “problemas” escolar. Não é o *vestir saia* que define o ser menina, mas quando se depara com uma aluna que veste calça, cria-se um preconceito que se estabelece na fala dos/as colegas, como também narra o professor de Português: *ela vinha de calça que só os meninos usavam, daí os alunos se espantaram*. Afinal, ela estava fora daquilo que era de menina: *menina que estava usando calça, né, e isso não é permitido*, como narrado pela professora de inglês, fazendo com que ela explicasse porque vestia a calça: *daí ela dizia que estava com frio*. São esses discursos que circulam no espaço da escola investigada, que nomeiam e produzem certas posições dos sujeitos, bem como suas próprias atitudes (CARVALHAR, 2010). Nessas práticas discursivas, torna-se difícil que meninas e meninos percebam que sua conduta não tem qualquer relação com capacidades inatas, nem naturais, mas foram construídas socialmente e reproduzem os modelos de conduta existentes.

Após um tempo, porém, tal aluna modificou o seu modo de agir. Como é percebido na fala da professora quando se refere à aluna: *ela hoje já vai para escola maquiada*. Há, aí, a ressalva da feminilidade e que assim é que as mulheres devem ser, fazendo com que a preocupação verse sobre como esse sujeito poderia vir a se tornar. Para Foucault (2001,

p.62), “[...] a norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está ligada a uma técnica positiva de intervenção e transformação, a uma espécie de poder normativo”. Todavia, dizer que *eu não sei se ela vai por ela mesma*, refletir sobre quanto os processos de subjetivação interferem na vida do/a aluno/a. Assim, ao se “[...] naturalizar determinados comportamentos, apontando-os/as como pertencentes a determinados sexo, ignora-se a influência do ambiente e da cultura sobre os indivíduos” (BARRETO: SANTANA; CARDOSO, 2014, p. 30). Essa atitude é revelada através de muitos/as educadores/as que, ao saberem que existe uma norma heterossexual, portam-se de modo a “conter gestos” e “formular acordos” com aqueles/as que tentam sair da matriz normativa (CARVALHAR, 2010, p. 42).

Para interferir nesse processo, faz-se necessário analisar as práticas e os procedimentos assumidos no dia a dia da convivência escolar ou fora dela. De certo, a bíblia está cheia de passagens que dissertam sobre “ser mulher” e “ser homem” que, ao serem reproduzidas, normalizam as práticas de gênero. O próprio ato de vestir-se é uma dessas ressalvas feitas: “A mulher não se vestirá de homem, nem o homem se vestirá de mulher” (Deuteronômio, 22:5). É preciso trazer para o interior da escola reflexões e discussões sobre os posicionamentos que a sociedade constrói para cada sexo para que professores/as e alunos/as descubram as limitações a que estão sujeitos caso haja submissão aos estereótipos de gênero. É preciso intervir, explicitar, reconhecer as diferenças que mantêm a mulher num patamar social inferiorizado ao masculino. Quando se percebe que é,

Desse modo, a lógica da superiorização e da inferiorização dos grupos sociais se traduz em um conjunto de práticas sociais capaz de inserir pública e socialmente determinadas categorias sociais de formas subalternas em nossas sociedades (PRADO; MACHADO; 2012. p.13).

Isso se torna ainda mais necessário quando se trata de um currículo escolar que sofre forte pressão de outras instâncias, como a família. Evidencia-se isso quando o professor de História tenta justificar o modo de pensar dos/as alunos/as e do que os pais têm como discurso: *vejo que isso surge não deles, mas dos pais*. Esses modos de subjetivação passam da esfera privada (família) para a esfera pública (escola), fazendo circular verdades sem que ao menos sejam questionados, problematizados, valendo-se da ideia que *isso não surge deles*. Todavia, ao se posicionarem como seus pais, os/as alunos/as trazem práticas de subjetivação que circulam no espaço escolar como discurso de verdade.

O professor de Português também tenta justificar esse olhar do aluno em relação à mulher: *acho que eles trazem de casa porque eu vejo fala do tipo: bem que painho disse*.

Obstante essa discussão, talvez seja o olhar complacente do professor a querer justificar o discurso *machista* empregado pelo aluno para não direcionar atividades em seu currículo para que os alunos problematizem o pensar assim. Esse comportamento pode impossibilitar a ampliação da discussão tendo em vista que as práticas de subjetivação foram demandadas e elas circulam de qualquer modo.

Certamente, a família, vinculando-se à escola, como apresenta Felipe e Guizzo (2008, p.37), ensina a “[...] classificar determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequados e próprios para homens e mulheres”. É dessa maneira que atingem meninos, meninas, mulheres, homens. Através do discurso de verdade, o poder se estabelece. Assim, o ato de normalizar significa, segundo Silva (2000, p. 83), “[...] eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação a qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”.

Apesar de ser uma escola religiosa, a religião não é vista pelos sujeitos que a compõem como algo que impossibilita a discussão de gênero ou até mesmo que cria demarcações de masculinidade e feminilidade nos/as alunos/as, como narra o professor de Matemática: *não é questão de ser escola religiosa*. Todo o cuidado com as transgressões do ser homem e ser mulher que foram visualizados nesse currículo é justificado na fala da professora de Literatura: *porque eles estão numa fase de crescimento*. Tal enunciação é carregado por um medo ou receio em vê-los/as transitar no espaço escolar tanto no mundo dos meninos quanto das meninas. Essa chamada *fase de crescimento* apresenta-se como algo do tipo: ainda é possível corrigi-los/as. Seria esse aspecto que levaria professores e professoras a discutir gênero na escola religiosa? Quais medos encontram-se nessa fase fazendo com que a professora de Literatura veja a discussão como importante? Seria o desviar? A transgressão? O aluno ou aluna desviante visto/a como pecador/a, conforme os dogmas e mandamentos da igreja? Portanto,

Esta característica de indeterminação, fluidez e transformação dos corpos apresenta-se como uma estratégia política interessante para abalar e provocar qualquer perspectiva que privilegie um dos termos dos pares binários, principalmente quando o corpo é percebido em uma dimensão essencialmente natural, biológica, ou exclusivamente social ou discursiva (SILVA; LOPES, 2014, p.35).

Isso também fica explícito nas cores quando optam por rosa ou azul. Como narra o professor de Artes, quando é questionado: *um aluno veio no recreio questionar que a cor da camisa da equipe dele era rosa*. Essa camisa fazia parte dos jogos internos da escola. Tal fato evidencia igualmente o que foi relatado sobre as modalidades esportivas – como o

futebol e o queimado – e a maneira de sentar, que todas essas demarcações ganham forma de discriminação e preconceito. Dessa forma:

O preconceito, neste caso, possui um funcionamento que se utiliza, muitas vezes, de atribuições sociais negativas advindas da moral, da religião ou mesmo das ciências, para produzir o que aqui denominamos de hierarquia sexual, a qual é embasada em um conjunto de valores e práticas sociais que constituem a heteronormatividade como um campo normativo e regulador das relações humanas (PRADO; MACHADO, 2012, p.70).

Priorizar coisas tidas como de meninas para que meninos façam uso, seria de fato discutir gênero? A pergunta surge à medida que não é possível desconstruir conceitos anteriormente vistos como certos pelo simples fato de ter que ser tolerantes ou de ter que aceitá-los. Seria o fato do professor de Artes trabalhar uma oficina de flores, fazendo com que meninos participem, uma solução ao embate em questão, como o mesmo afirma: *até uma confecção de flores eu trabalhei?* Mesmo insistindo nesse aspecto, nota-se que a discussão não é ampliada. Ao contrário, ganha uma vazão para o preconceito: *e olhe que socialmente é tido como coisa de mulher*. Será que o *socialmente* que o professor fala, também não reflete uma enunciação engendrada pelo discurso religioso?

Um dos seus alunos questionou o uso disso fora do espaço escolar, segundo o professor de Artes: *professor, aqui dentro dá para usar, mas lá fora vão zoar de mim*. Assim, fica evidente que o fato apenas de fazê-lo vestir a camisa rosa ou de confeccionar flores não mudou seu modo de pensar e nem o tornou capaz de enfrentar questionamentos que poderia receber em outro espaço. A preocupação com o outro, a vigilância, o ser apontado, o ser cobrado são aspectos que regulam esses gêneros. Nesse sentido, sobretudo, “[...] há uma vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta” (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 34).

Além dessas atividades, o professor de Artes usa a dinâmica de trabalhar com atividades como estética e dança para contemplar esses debates: *a diferença de estética, o tipo de dança, assim aparece gênero*. Talvez, esse seja o grande mote das questões: desconstruir o que pode e o que não pode ser permitido, pensar que todos podem fazer uso, que homem também dança, que a estética está tanto para homens como para mulheres, que a ideia de cuidar do corpo, numa dinâmica em que todos têm direitos, e que isso é discutir igualdade entre os sujeitos.

Os investimentos no –ser menina|| e no –ser menino|| começam desde o nascimento com os presentes que os bebês recebem. Eles são identificados por cores que caracterizam os seus gêneros e os brinquedos também ganham tais identificações daquilo que é de menino e

menina, impossibilitando esses sujeitos de terem oportunidades de vivenciar objetos tidos como inadequados para os seus sexos. No entanto,

É possível, portanto, que meninos e meninas, ambos, comecem gostando de bonecas, assim como a maioria dos bebês prefere instintivamente o rosto humano a estímulos inanimados, mas depois, durante o segundo ano de vida, quando aumenta seu nível de atividade e fisicalidade, os meninos sejam atraídos por bolas e veículos (ELIOT, 2013, p.132).

Entretanto, ao praticar atividades esportivas, usar cores ou utilizar brinquedos definidos por padrões sociais estabelecidos como inadequados para seus gêneros, pode desencadear preocupações, medos, angústias nos pais que presenciam tais momentos, uma vez que, ouve-se, por exemplo, que, a partir disso, o menino irá ter características afeminadas. Quando ocorre isso com as meninas, elas ficarão masculinizadas. Assim, o lugar do gênero fica fixado. Nesses momentos, vigora um discurso que limita a discussão ao exercício de respeito, aceitação, tolerância, como narra o professor de Educação Física: *todo mundo tem direitos iguais*. Não basta pedir respeito. É necessário cultuar a diferença e enxergar as multiplicidades. Afinal,

As contestações feministas contra a perpetuação da dominação do masculino, antes limitadas apenas à conquista de direitos iguais, e agora buscando o direito pela diferença, têm revelado a força adquirida pela diversidade na constituição do contexto atual. A evolução, ou mesmo a sobrevivência das organizações, nesse momento, depende do reconhecimento das pluralidades existentes em cada sujeito, tanto em relação ao gênero, como estrutura física, raça ou nacionalidade. (CAPPELLE; MELLO; BRITO, 2002, p.11)

Portanto, regulações e silenciamentos na escola acabam reproduzindo concepções sexistas e heteronormativas adquiridas, na maioria das vezes, na mídia, na família e no meio religioso. Sendo assim, vale lembrar que é na sociedade que as características sexuais femininas e masculinas são construídas e demarcadas, levando-os/as a representar os padrões instituídos. Portanto, ao chegarem à escola, meninas e meninos já percorreram uma vivência na sociedade de convivência que os/as leva a construírem valores na escola que são a incorporação dos valores de sua cultura. Todavia, é na escola que o processo ganha legitimidade. Assim, reporta-se a Louro (1997, p. 57) explicando que:

A instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distinto dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade

ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Assim sendo, os discursos muitas vezes reafirmam oposições binárias e dicotômicas que dificultam perceber as inúmeras possibilidades de se estar no mundo. Louro (1997, p.81) chama atenção para as “[...] as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de desconfiança”. No currículo analisado, são disponibilizadas enunciações de que meninos gostam de futebol, meninas de queimado; meninos são competitivos, meninas são mais fracas; meninos não gostam da cor rosa, meninas não devem usar calças; meninos não dançam, meninas não sentam de saia. É esse regime de verdade sexista e binário que deveria ser colocado à prova na educação.

A despeito das regulações aqui analisadas, tais como o esporte com demarcações do que é de menino e menina, em razão das normalizações do menino masculinizado e da menina feminilizada, as vestimentas que ganham aspectos que nomeiam o sujeito, se heterossexual ou homossexual quando discutida a questão das vestimentas e as cores nas roupas, muitas vezes não é questionado sobre o padrão da norma. Ainda assim, outros contornos são dados por aqueles que enfrentam a heteronorma, com características de subversão, como a menina que veste calça, joga futebol, o menino que, mesmo questionando a cor da camisa rosa, ainda assim a veste, fazendo com que esses discursos ganhem força na dinâmica de enfrentar os muros do preconceito e da discriminação.

#### 4.2 FALAS, LARES E PODERES: LUGARES DE MENINO E LUGARES DE MENINA

Foi visto como a escola religiosa contribui para manutenção dos sistemas de pensamento e atitudes sexistas, historicamente construídos, que colaboram para manter as mulheres marginalizadas e hierarquicamente submetidas a padrões masculinos. Essas limitações demarcam as diferenças dos sexos que, segundo Butler (1987, p.146), é “[...] um ato interpretativo carregado de pressupostos normativos sobre um sistema binário de gêneros [...]” sendo que, “[...] sempre atende a propósitos de hierarquia” São esses efeitos da hierarquia e desigualdade que serão evidenciados neste subitem.

Conforme se evidencia nas falas do professor de Português, no currículo em análise, naturalizam-se as ideias de capacidade e de bom comportamento atribuídas às supostas diferenças sexuais entre meninos e meninas, utilizadas para adjetivar os/as alunos/as: *as*



*meninas são mais centradas ou menina não fala alto.* Em contrapartida, colocam-se os meninos na esfera de problemáticos porque quebram as regras e ultrapassam os limites, mas: *meninos têm esses problemas, são os protagonistas.*

Ao mesmo tempo em que ele usa as narrativas para justificar o ser mulher e como as alunas devem se manter diante da sala de aula e nos espaços escolares, normatizando-as, trata os meninos como alvo de protagonismo. As características de meninos e meninas são construídas com aspectos que atendem a propósitos diferenciados. Ser homem é, aqui, o inverso daquilo que é ser mulher. É o que parece ser normal, mesmo quando não se comportam, não são centrados, têm dificuldade em comunicar ao *levantar para sair da sala de aula*. Fica evidente que, para adjetivar meninos e meninas, cria-se uma ideia do bom e ruim, bem e mal, permitido e não permitido, certo e errado. Como afirma Bujes (2002, p.122), “[...] todo comportamento ou desempenho pode ser qualificado a partir de dois valores opostos: do bem e do mal, do adequado e do inadequado”.

Dessa forma, meninas e meninos vão construindo suas subjetividades, governando-se, interiorizando padrões de conduta discriminatória. Esses padrões em relação às meninas podem ser vistos nas passagens bíblicas que retratam a mulher como: submissa, vergonhosa, enganadora, transgressora, pecadora e que não deve comandar. Isso aparece também na fala do professor de História: *tem um certo preconceito de mulher no poder, vejo que isso não surge deles, mas dos pais*. Assim, percebe-se que as subjetividades vão sendo criadas por discursos que circulam no dia a dia. Em outro episódio, nesse currículo, o professor de Educação Física fala: *deixei uma menina como técnica, daí os meninos questionaram, porque você escolheu a menina?*. De fato, existe uma resistência do homem em ser orientado, comandado e liderado pelas mulheres e, certamente, o discurso religioso é demarcador dessas subjetividades. Sendo assim:

O preconceito é a valorização negativa que se atribui as características da alteridade. Implica a negação do outro diferente e, no mesmo movimento, a afirmação da própria identidade como superior/dominante. Mas isso indica que o preconceito é possível onde existe uma relação social hierárquica, onde existem comando e subordinação e racionalização do outro. Quem manda atribui valores a sociedade, define o que é bom e o que é ruim (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 138)

Por essas razões é que liderança, direção, chefia, coordenação, supervisão ou qualquer posição de mulher no poder cria uma resistência no universo masculino, tal qual relata o professor de História: *tem certo preconceito de uma mulher no poder*. Seria o discurso religioso – como presente na Bíblia: “[...] não se entregue a uma mulher, para que

ela não o domine” (ECLESIÁSTICO, 9:2), o produtor desse olhar de não querer a mulher como líder ou que esteja no poder? Vale ressaltar que não é o fato de se ter uma mulher na direção da escola, como professora, como coordenadora, que esses preconceitos não existam ou que esteja garantida uma discussão que coloque a competência da mulher em igualdade com o homem, que as mesmas não sejam enxergadas com menos competências por ser mulher. Esse pensamento de dominação surge das relações de poder que perpassam estratégias de regulação, do ser permitido e do proibido, do certo e do errado. Assim é que o ser estudante fica “[...] preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 1987, p.118).

Quando individualidades são subjetivadas, cria-se uma materialidade dos discursos, como evidenciado na fala do professor de Educação Física: *as meninas não questionam se o líder for menino, porém elas sim têm dificuldade em ver as meninas comandarem*. Essa disparidade na participação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física põe alguns desafios ao professor/a a buscar discutir sobre a equidade de gênero. Levando em consideração que momentos como esse oportunizam a explorar temas antes vistos como irrelevantes para a disciplina. Dessa maneira, paralelamente à atuação do/a professor/a, é possível que, como efeito do tratamento diferenciado que costumam receber dentro e fora da escola, os meninos sendo mais estimulados a assumirem papéis de liderança ao longo da vida estudantil, em geral, e nas aulas de Educação Física, em particular em que o medir “força” é um componente muito forte nas práticas esportivas, cria-se uma subjetividade de o normal é homem como líder.

Assim, a escola é o local de mudanças, onde as meninas estão cada vez mais presentes, mas é preciso ter cuidado para não deixar de perceber que as mesmas, apesar de muito presentes no espaço escolar, vivem condições de segundo plano no que tange a lideranças em turmas, nos trabalhos da escola, no grupo de Educação Física, nas pesquisas entre os colegas, e essas condições são visíveis, podendo ocultá-las a permanência nas -posições no dia a dia. Ou seja, os cargos de líder influenciarão nas demandas futuras como as de trabalho, vida privada, vida pública, participação e comando, ainda pertencente naturalmente como coisa de homens.

Percebe-se que, mesmo diante de tantos avanços das mulheres na esfera social, na qual conseguiram ocupar espaços antes restritos aos homens, ainda precisam transpor a dominação masculina e a violência simbólica em determinadas situações. Por certo, isso se deve à concepção enraizada na sociedade do homem como ser social que ocupa o lugar de superior. Como consequência, nota-se que, em relação às atividades de trabalho, ainda

existem profissões que são específicas para homens e para mulheres. Essa é apenas uma das formas de dominações e ou discriminação que a mulher vem enfrentando ao longo do tempo. Portanto,

Este homem viril na apresentação pessoal e em suas práticas, logo não afeminado, ativo, dominante, pode aspirar a privilégios do gênero. Os outros, aqueles que se distinguem por uma razão ou outra, por sua aparência, ou seus gostos sexuais por homens, representam uma forma de não-submissão ao gênero, à normatividade heterossexual, à *doxa* de sexo e são simbolicamente excluídos do grupo dos homens, por pertencerem aos “outros”, ao grupo dos dominados/as que compreende mulheres, crianças e qualquer pessoa que não seja um homem normal (WELZER-LANG, 2009, p. 468).

Nos discursos da resistência, a palavra de ordem é a adaptabilidade às novas formas de representar e viver as identidades de gênero. Para Vieira, “[...] há que transformar o discurso masculino de opressão em discurso de respeito a uma nova mulher: determinada, forte, que adota um projeto reflexivo de vida que implica responsabilidade pessoal. Cada mulher é aquilo que ela faz de si própria” (2005, p. 236). Nesse contexto, a norma, não se define “[...] absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relações aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2001, p. 62). É assim que a escola, muitas vezes, dá uma conotação de regulação dos sujeitos, dos espaços atribuídos a homem e a mulher, embora reconheça o papel da mulher na contemporaneidade, mas, ainda assim, percebe-se que ao longo da história, as funções que as mulheres exerciam ainda eram tidas como secundárias, pois eram dirigidas apenas pelos homens, e que continua, no dizer social, que a mulher é mãe e do lar e ao homem cabe o público e mantenedor da casa (LOURO, 1997). Sendo assim, “[...] a distinção sexual, serve para compreender e justificar a desigualdade social” (LOURO, 1997, p. 21). Portanto:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p.21).

A imposição de princípios sexistas será encontrada num imenso campo de ação possível para promover reflexões e, quem sabe, mudanças que possam romper com os paradigmas tradicionais de comportamento masculino e feminino. No que diz respeito ao controle de situações de conflito, porém, tal imposição de princípios sexistas é colocada em

funcionamento, como visto na fala da professora de Religião: *independentemente se o menino vai assumir ou não*. Caso a menina venha a ter relação sexual antes do casamento, o menino é quem opta se assumirá ou não o ato sexual, abrindo um precedente para questionar: se o mesmo foi consentido pela menina, porque não recair a responsabilidade para ambos. Por que é a menina quem precisa ser assumida? Esse currículo reflete o sexismo que trespassa toda a sociedade, reproduzindo com frequência as estruturas sociais e reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro, colaborando para a construção da identidade sexual das meninas e dos meninos.

Dessa forma, percebe-se que se organiza o currículo escolar religioso, normatizando a sexualidade a partir de uma visão estereotipada de gênero, levando as mulheres a abandonar certos tipos de fazeres e de profissões tidos como inferiores. As instituições educacionais são responsáveis pela consolidação dos estereótipos relativos a gênero. Ao mesmo tempo em que os estereótipos e os preconceitos de gênero atravessam os/as próprios/as professores e professoras que esperam coisas diferentes de alunos e de alunas, quanto ao comportar-se como meninos e meninas.

Daí o discurso que percorre os espaços da escola religiosa, impregnando o currículo de preconceito, olhar sexista que deixa que a mulher seja vista como a parte sensível nas relações homem e mulher, tal qual aquela que não ofende, que não responde a insultos, a mulher do lar, a cuidadora, aquela que não transgride as normas. Isso acontece devido aos reiterados discursos no seio familiar, na religião e demais espaços sociais. Como apresenta Cardoso (2012, p. 212), “[...] é desse modo, seduzindo e produzindo subjetividades, que o currículo governa seus sujeitos”.

Nesse contexto, é necessário refletir sobre o que impede a mulher a livrar-se do estado de dominação? Que discursos sujeitam a mulher a viver à margem da sociedade? Não seria necessário que a mesma venha garantir sua total emancipação mostrando para a sociedade que ela seja vista como um sujeito que possui o mesmo espaço social que o homem? Não seria o currículo escolar responsável por essas demandas de desconstrução do olhar sexista? O que inviabiliza que professores e professoras tenham uma postura política em discutir o melhor posicionamento das mulheres para sair das situações de dominadas? Não seria o silenciamento no espaço escolar demarcado pela invisibilidade das mulheres quando tratadas como submissas aos homens – cujo discurso se sustenta pela Bíblia: “[...] como, porém, a igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres sejam em tudo submissas ao seu marido” (EFÉSIOS 5.24) que impede a mesma de tomar a atitude de sair da condição de dominada, como, por exemplo, as vítimas de violência física, moral e

psicológica? Essas reflexões remetem ao fato de que a linguagem cria representações e que o uso dessas representações vai ressignificando constantemente as ideologias que sustentam essas práticas discursivas.

Frente a essas questões, expressam-se pensamentos, ideias, gestos e ações que criam e recriam alunos e alunas. Como argumenta Carvalho (2010, p.31), “[...] a escola e seu currículo não somente expressam gestos, condutas, palavras e símbolos produzidos nesse ambiente são aprendidos e incorporados incessantemente por meninos e meninas durante todo o percurso escolar”. Talvez isso se deva pelo olhar que rege o cristianismo como está na Bíblia: “[...] as vossas mulheres estejam caladas nas igrejas; porque não lhes é permitido falar; mas estejam sujeitas, como também ordena a lei. E, se querem aprender alguma coisa, interroguem em casa a seus próprios maridos; porque é vergonhoso que as mulheres falem na igreja” (I CORÍNTIOS, 14: 33-34).

Se as meninas não são afeitas a falar, os meninos exacerbam nessa questão. Essas demarcações e olhares diferenciados para as meninas são apresentados pelo professor de Matemática, ao explicitar como as alunas reagem a xingamentos: *agora as meninas raramente, só os meninos mesmos*. Por mais que os professores e professoras venham a –discutir o gênero, percebe-se nas narrativas uma forte demarcação das atitudes, daquilo que é próprio de menino e menina. Empregam-se a ideia de que é normal ver menino xingar, como afirma o professor *só os meninos mesmos*, quase dizendo que –isso é coisa de homem. Fica também evidente outra demarcação quando se diz *as meninas raramente*. Isso dá margem para que as meninas, que não acompanham essas demarcações ou ultrapassam as características do “seu gênero”, sejam vistas como aberração, imoral, ampliando o olhar de preconceito e discriminação.

Um dos efeitos ao olhar dos meninos para as meninas pode ser em decorrência das relações estabelecidas entre eles. As garotas esperam comportamentos diferentes dos garotos, como narra a professora de Inglês: *menino sempre tende a xingar*. Há ainda a cobrança das colegas quanto à postura deles: *você é muito criança*, fala da professora para representar quando as meninas se referem aos meninos. Ou seja, fixa-se uma demarcação do comportamento que se espera dos meninos. Talvez, tendam a naturalizar esse comportamento e achar que é uma atitude própria do gênero masculino apresentar maturidade, como se não pudesse viver a infância ou coisa do tipo. Ao assumir tal postura, correm o risco de se tornarem flexíveis com as agressões que vierem a sofrer ou que presenciarem, em situações de conflitos, nos relacionamentos afetuosos entre homens e mulheres.

O professor de Português narra: *porém, ainda existem meninos machistas*. Esse olhar do professor seria um ponto de partida para abordar as questões relacionadas a gênero, questionando o que levaria o aluno a tornar-se *machista* problematizando as demandas sociais que ferem o princípio de igualdade, de colocar sujeitos à margem da sociedade. Porém, não é isso o que ocorre. O pensamento resultou no questionamento dele quanto à mulher no comando do Governo Federal: *é porque é mulher*. Essa enunciação reflete numa questão democrática, na esfera de equidade de gênero, dos direitos, do respeito, do tornar um discurso misógino que impossibilita pensar a mulher como capaz tanto quanto o homem. Como narra o professor do que dizem os alunos: *se fosse um homem não estaria desse jeito que está*, referindo-se aos problemas que o país enfrenta no presente momento.

Na fala da professora de Religião, quanto aos afazeres domésticos, deixa claro o que é atividade exclusivamente da mulher: *meu marido, por exemplo, ele cuida de nossa casa, do nosso filho, ensina tarefa escolar, ou seja, ele termina fazendo mais tarefa que deveria ser mais da mulher do que do homem*. Uma fala pautada por um discurso da heteronorma, que define os papéis sociais do que é de homem e de mulher. Tal discurso circula socialmente e,

Não podemos nos esquecer de que as ideias dominantes na sociedade são dominantes justamente porque estão na cabeça da maioria dos homens e das mulheres também. Essas ideias são repetidas à exaustão na família, na escola, nas igrejas, nos meios de comunicação, e não é de estranhar que muitas mulheres se convençam dela. (FARIA; NOBRE, 2003, p.11)

Dessa forma, fica direcionada a esfera privada como algo da mulher, tal qual está nas sagradas escrituras: “[...] está atenta ao andamento da casa (PROVÉRBIOS, 31:27), –governem a casa” (TIMÓTEO, 5:14), “boas donas de casa (TITO, 2:5). Por vezes, esse comando de fato restringe a mulher aos afazeres de casa como limpar, faxinar, lavar louças, cuidar dos filhos, fazer comida, higienizar a casa, como afirma Ogando:

O discurso da Igreja passou a ressaltar as virtudes morais das mulheres. A sensibilidade, a pureza e a fragilidade, reflexos do amor materno, eram características desejáveis e positivas para que as mulheres exercessem a função primordial no lar. (2010, p.7).

Nesse contexto, Dias (2014b, p.69) afirma que:

Não há dúvida de que esse processo de separação entre o público e o privado tem como eixo central o corpo. O corpo masculino, mais forte, era conhecido nato para o trabalho (produtor - esfera pública); já o corpo feminino, mais frágil, é/era associado ao aspecto natural da reprodução (reprodutora - esfera privada).

Essas demarcações dos gêneros certamente são fortemente contempladas nas subjetividades que suas mães e seus pais apresentam como práticas constantes no cotidiano do lar, tendo em vista que ao homem cabe manter a casa e à mulher cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos. No discurso religioso, circula também enunciações, que fazem alunos e alunas vivenciarem e tornarem-se representativos dessas ações. Em relação à mulher virtuosa, descrita por Salomão em (PROVÉRBIOS 31:10-31), essa seria “[...] uma mulher que faz além das suas responsabilidades de dona de casa”. Em Gênesis, também fica evidenciado esse papel da mulher: “[...] disse mais o Senhor Deus: não é bom que o homem esteja só; far-lhe-ei uma auxiliadora que lhe seja idônea” (GÊNESIS, 2.18). A mulher é, então, vista como auxiliar, dando-lhe um papel secundário da participação da mesma na vida social com o marido, cujos afazeres domésticos recaem sobre a mesma.

O professor de Geografia, referindo-se ao trabalho de sua esposa na esfera pública, afirma que: *hoje ela trabalha e ajuda nas despesas de minha casa*. Ao dar ênfase no *hoje ela trabalha*, desmerece as atividades domésticas como um não trabalho por não ter favorecimento financeiro. Além disso, diz que ela *ajuda nas despesas*, como se ele fosse protagonista no papel de mantenedor do lar e ela apenas uma auxiliar, tal qual está no livro de Gênesis. Diferentemente do professor de Geografia que trata o lar como ideia de posse *despesas de minha casa*, a professora de Religião se refere ao que pertence aos dois, como quem *cuida de casa, do nosso filho*, levando a entender que pertence a ambos *de casa, nosso filho*.

Não seria o discurso religioso de que “[...] as mulheres sejam submissas ao seu próprio marido” (EFÉSIOS, 5:22) que permeia o olhar do professor de Geografia? Não seria o fato de ser mantenedor que leva a pensar que o lar pertence a ele? Isso se confirmaria na passagem bíblica de que “[...] a cabeça do homem é Cristo, a cabeça da mulher é o homem e a cabeça de cristo é Deus” (CORÍNTIOS, 11:3)? Ele é quem supre as necessidades e custeios de todas as despesas, isso não invalida a mulher? Será que a ideia de *ajudar* em que ele coloca a esposa, não torna a mesma invisível à importância na construção da relação, tornando-o um ser mais superior, independente e capaz? Não seria a mesma ideia expressa na Bíblia de que “[...] as mulheres sejam submissas ao seu próprio marido”(EFÉSIOS, 5:22)? Com esse pensar fica difícil disseminar a ideia de desnaturalizar a situação social, levando em consideração a normalidade dos papéis representativos de gênero demarcado, por exemplo, pelo professor de geografia e religião. Logo, “[...] todas as características positivas possíveis em relação às quais as outras identidades só podem ser

avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2000, p.83).

A professora de Ciências na sua fala diz que *as cobranças são maiores quando se trata de escola religiosa*, ou seja, faz referência ao fato de que a forma de agir é uma cobrança da sociedade, que tem um padrão e uma norma para o comportamento de meninos e meninas. Quando o comportamento da menina não obedece à ordem estabelecida para comportamentos “dignos” de mulher, ela é considerada “fora do padrão”, masculina, compreendendo o comportamento da mulher como a “imagem” da virgem Maria, referindo-se a uma escola religiosa. Portanto, “[...] as práticas sociais baseadas na heteronormatividade constituíram-se, ao longo da história ocidental, em processos capazes da construção de subordinação de outras práticas sexuais e sociais” (PRADO; MACHADO, 2012, p.13).

De certa forma, isso ratifica ainda mais a conduta dos/as professores/as quanto às práticas de subjetivação que os/as alunos/as se posicionam-se. Como narra o professor de História quanto à participação das alunas na aula caso haja dúvidas ou questionamentos a conteúdos vistos como tabus: *os meninos sempre perguntam, as meninas até têm curiosidade, mas ficam restritas às perguntas*. Percebe-se que, de fato, a curiosidade é inerente a ambos, mas o professor deixa claro que as meninas não perguntam. Isso sugere proximidades da *restrição* ao que é preconizado pelo discurso religioso que, fortemente, está presente nas práticas docentes dessa escola. Como se observa na Bíblia: “[...] a mulher aprenda em silêncio com toda a submissão” (I TIMÓTEO, 2:11).

Não seria esse um modo de subjetivação que faz com que as meninas em sala de aula venham a não se sentir –livres– para participação de forma direta quanto aos questionamentos, dúvidas e perguntas que queiram fazer? Seria por esse motivo que as meninas reiteradas vezes sentem-se “culpadas” em não poder participar ativamente? Afinal, esse livro diz: “[...] e Adão não foi enganado, mas a mulher, sendo enganada, caiu em transgressão” ( I TIMÓTEO, 2:14). Não seria o mundo cristão o protagonista dos discursos que tornam a mulher inviabilizada de viver de igual modo que os homens, tornando o modelo de homem aquele que é capaz, que não erra, que é mantenedor, chefe da família, cuja palavra certa é a dele, sendo o princípio da razão, tornando a mulher cada vez mais subjugada quanto à esfera pública, cerceando seus direitos de liberdade de expressão? Portanto, percebe-se que “[...] a categoria gênero ao revelar que muitas diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas pode ser utilizada para desvendar relações de poder desiguais dentro da escola” (LIMA, 2010, p. 282). Assim:



É preciso, pois, analisar as relações de poder que envolvem processos complexos nos quais é definido o que é ou não natural para cada sexo, o que é ou não aceito como conduta sexual adequada e o que é considerado diferente em relação a essa norma. (CARVALHAR, 2010, p. 32)

Se meninas são construídas nesse currículo de escola religiosa para serem pouco falantes, do lar, da maternidade, e os meninos para liderança, o enfreitamento, a força física, é para que seja instituída uma hierarquia de superioridade deles em relação a elas. Se um conjunto de verdade é divulgado, logo se deseja o exercício de poder e a produção de subjetividades que atendam a certos fins. Desse modo, meninas são posicionadas nos lugares privados e os meninos no público, gerando diferenciações, inclusive, no espaço escolar.

Portanto, é nesse espaço de regulação que comportamentos são extremamente observados sob forte vigilância em que práticas de subjetivações vão ganhando espaço para determinar aquilo que é normal ou anormal, tal como os xingamentos vistos como naturais nos meninos, os mesmos tidos como questionadores na sala de aula, ao contrário da mulher que fica na esfera do silenciar, pouca fala, não questiona também sendo vista como natural. Porém, contrariando esses discursos normalizadores, percebe-se que o homem também amplia espaços antes só visto e vivenciado pela mulher, com o trato do cuidar dos filhos embora fique ainda numa concepção de que o normal seja a mulher viver no espaço privado.

#### 4.3 CONSTRUÇÕES, CONFLITOS E TENSÕES: COISAS E LUGARES DO CURRÍCULO

Apesar dos relatos trazidos e discutidos a partir das entrevistas com os/as docentes da escola religiosa pesquisada, foi comum ouvi-los/as dizer *não discuto*, ao serem questionadas quanto às suas práticas pedagógicas nas temáticas de gênero e sexualidade. Ou, ainda são encontradas falas que inviabilizam uma discussão ampla acerca do tema. O professor de Matemática, por exemplo, em um momento acredita ser algo irrelevante: *nós não temos porque discutir, nada nos levou a necessitar discutir*. Em outro, diz que não aborda *porque nosso aluno cada vez mais fica distante de uma realidade por não terem tempo para conversar*. Nota-se o quanto é –assustador! a fala dos/as docentes ao tratarem as discussões de gênero como algo que faz parte do cotidiano da vida dos/as discentes, que está ali bem próximo de todos, percorrendo os corredores da escola, nas salas de aula, no pátio, no ambiente escolar, mas tratam-no como algo de pouca ou nenhuma relevância e que certamente trará problema ou já é um problema na O docente de Português, por outro lado, diz: *temos que contemplar algo em relação a gênero*. Percebe-se que, ao utilizar os verbos *ter* e *contemplar*, dá a entender que é algo que não é comum ou não faz parte do dia a dia do

professor. Como diz Paraíso (2010a, p.15) “ [...] isso tudo porque o que está em jogo no currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo”. O posicionamento desse docente fortalece a necessidade de mais discussões sobre a temática. Todavia, entre o ato de falar e agir existe um distanciamento, o que evidencia que um discurso pedagógico de atenção ao tema ainda não atravessa esse currículo ou, ao adentrar, entraria em conflito com o discurso religioso, produzindo subjetividades docentes que silenciam ou não preferem ver quanto a referida discussão está presente na escola. Esse posicionamento torna-se preocupante, uma vez que, escola religiosa, porém, silenciado.

[...] se considerarmos que a educação posiciona os atores dependendo da relação que eles têm com os saberes hegemônicos desenvolvidos de maneira independente das necessidades de cada contexto dos alunos. Se quisermos estabelecer uma mudança, tanto os professores quanto os alunos precisam desempenhar papéis que modifiquem essa realidade descrita anteriormente. Aos professores, cabe o papel de reflexão sobre a prática, de modo a torná-la um meio de construção de saberes, não de qualquer saber, mas sim de saberes significantes (CARDOSO; ARAÚJO, 2012, p.121)

Outro fator a ser considerado é que os/as docentes não se sentem preparados/as, como narra a professora de inglês: *não estou preparada*; o professor de Geografia: *sinto-me travado em pensar nesses temas*; o professor de Português: *medo de não dar conta, depois de uma pergunta e não está preparado para responder*; o outro professor de Matemática: *apesar de falar tudo isso a você, eu não discuto*. Além disso, há outra questão quando a professora de Literatura que afirma: *só tenho uma aula por semana, daí nem tenho tempo de trabalhar essas temáticas*. Ao priorizar os ditos *conteúdos uteis*, considerando determinados conteúdos em detrimentos de outros, não se atribui relevância a algo que parte do dia a dia dos/as alunos/as.

Como explica Paraíso (2007, p.93), a “[...] seleção do que ensinar, dos valores a divulgar e a definição do tipo de sujeito que quer se formar, por sua vez, tem sempre envolvimento com relações de poder”. Nesse sentido “[...] ao selecionar o que se diz e o que não se diz, a descrição já está carregada de intenções” (RIBEIRO, 2010, p.134). Nessa perspectiva, a escola “[...] produz sentidos, práticas e sujeitos de determinado tipo; faz com que desejemos coisas, muda nossas percepções, nos modela nos seduz” (PARAÍSO, 2007, p. 24). Além disso, pode-se pensar se seria de fato o tempo um impossibilitador das discussões de gêneros? Ao pensar nessa reflexão recorre-se a Paraíso (2010a, p. 156) “ Não é o planejamento que atrapalha o desejo no currículo. Há que planejar aulas, e muito

bem planejadas. O que não se pode, é deixar-se aprisionar pelo planejado”.

Nesse contexto, é necessário que aquilo tido como impossível de ser discutido, como caminho inviável de percorrer, encontre seu lugar, e que professores e professoras compreendam que a escola é sim lugar para reflexões dessas questões. Na escola, como entende Paraíso, a experiência “[...] não é apreendida para ser repetida, passivamente transmitida. Ela acontece para recriar, potencializar outras vivências outras diferenças. Aprender com a experiência, é, sobretudo, fazer daquilo que não somos, mas poderíamos ser parte integrante de nosso mundo” (2010a, p.166). Nesse sentido, Paraíso (2007, p.93) apresenta o currículo escolar como um discurso “[...] que forma e produz modos de agir e conduzir, como linguagem, na qual as palavras usadas para nomear as coisas, os sujeitos e o mundo são produzidos em relações de poder e têm efeitos sobre aquilo que nomeia”.

Também é Paraíso quem afirma que “[...] é possível, em um currículo, ficar à espreita de encontros que tirem o desejo do lugar ao qual tem sido dado a ele nos currículos, e ofertar a possibilidade para que cada um/a possa deixar que experiências sejam construídas”. ( 2010a, p.157). É esse experienciar que se constrói um currículo na vida dos/as alunos/as, fazendo com que transformações aconteçam e que isso se dá por atravessar e cruzar com comportamentos no dia a dia de meninos e meninas, e é pensando nisso que, apesar de o currículo estar sujeito à organização, subordinação, disciplina e controle, ainda assim há como criar possibilidades (PARAÍSO, 2010a).

Assim, acredita-se que seria preciso revelar as semelhanças e reconhecer as diferenças no que diz respeito a sentimentos, desejos e ações de meninas e meninos no currículo. Não basta que professoras e professores ajam em sala de aula tratando igualmente meninas e meninos nas discussões deste e de outros temas, uma vez que é forte a ideia de que basta não separar ou deixar junto para que se promova uma educação não generificada. Desse modo, além dos posicionamentos de não discutir por não ser importante, de não discutir por não se sentir preparado ou de não discutir por não ter tempo, há aqueles/as que afirmam sim desenvolver práticas pedagógicas que promovem a igualdade de gênero. Isso pode ser observado em diversas falas:

*Não separo meninas de meninos [...] ou [...] essa coisa de separar meninos de um lado e meninas do outro não existe* (Professor de Educação Física).

*Eu não os separo em momento algum, todos fazem a mesma coisa sempre; [...] a escola trata todos normais, não trata com separação; [...] eu passo*

*para os meus alunos que tanto homens como mulheres têm os mesmos direitos”* (Professora de Religião).

*As atividades são as mesmas para ambos* (Professora de Inglês).

*Tudo junto e misturado* (Professora de Ciências Naturais).

*Eles fazem as mesmas coisas e não os separo em sala de aula* (Professor de Geografia).

*Não coloco nenhuma atividade separando meninos de meninas; eu quebro os guetos* (Professor de Português).

*Nunca gostei de separar meninos de meninas; [...] não existe alunos inteligente, aluno não inteligente; [...] não separo, fazem as mesmas coisas nas atividades* (Professor de Matemática).

*Todos fazem as mesmas coisas* (Professor de Artes).

*[...] Nunca separo* (Professor de História).

*Eu não separo; [...] meninos aqui, meninas ali, evito fazer isso, evito muito, prefiro misturar* (Professor de Geografia).

As falas dos professores e das professoras, ao dizerem que tratam todos os alunos e todas as alunas de forma igual, desconsideram a ideia de discutir gênero na sala de aula, levando em consideração que o olhar de igualdade não contempla a produção da diferença. A fala e a ação, porém, não se confirmam quando se resgatam episódios que eles/as relataram em outras seções. Por exemplo, quando a professora de Inglês diz: *eu fiz um trabalho de meninos contra meninas* e, agora, afirma que trabalha de modo igual. O separar já potencializa a rivalidade e cria o revanchismo entre eles/as, desqualificando uns em detrimento de outros. Assim, não são feitas reflexões que alcancem as diferenças, impulsionando aspectos do tipo: sexista, misógino e androcêntrico. Como bem afirmam Souza, Costa e Cortes:

A rotina no ambiente escolar revela situações e práticas pedagógicas diretamente relacionadas com a produção de diferenças produzidas socialmente. Partindo desse princípio, é necessário buscar não apenas reconhecer a diferença que compõe o espaço escolar, mas colocar em evidência questionamentos que transcendam as declarações benevolentes de boa vontade para com a diferença (2016, p.319).

Além disso, mesmo que se trabalhe com todos/juntos/as, não há garantia que se promova interação. Na tentativa de realizar uma aula voltada para meninos e meninas, o professor de Educação Física utiliza o mesmo espaço, conforme narra: *no espaço, juntos, porém, modalidades separadas*. Dessa forma, não contribui quanto a discutir gênero apenas por dividir o mesmo espaço com meninos e meninas. Nas falas apresentadas, ficam claras as

características de aulas mistas que não alcançam a turma de forma que todos/as participem coletivamente. Esse comportamento tenderia a unir alunos e alunas nas atividades escolares e também a ampliar as demandas de discussões. Nesse contexto, o aluno ou a aluna pode vir a questionar os diversos tipos de modalidades que ali são trabalhadas separadamente e por quê? Seria o fato de alunos e alunas estarem dividindo o mesmo espaço que o gênero se apresenta como discussão ou que resolvem as problemáticas relacionadas à temática? Contudo, essa atitude adotada por alguns docentes não transforma as representações sobre os comportamentos generificados construídos sobre bases biológicas.

As atividades escolares em que professores e professoras separam meninos e meninas não só fomentam o androcentrismo que, segundo Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p.7), “[...] mantém forte relação com a misoginia, o machismo, o sexismo, o heterossexismo, a homofobia, a heteronormatividade e outros fenômenos discriminatórios [...]”, bem como, faz com que alunos e alunas que não se identificam com o grupo de meninos e de meninas sintam-se deslocados/as, fora do eixo. Essa prática, certamente, recai em outros aspectos de discussões como corpo, sexualidade, e gênero, como narrou a professora de Inglês quando separou meninos de meninas em uma atividade na sala de aula: *aí, teve um menino que disse, „eu quero ficar no grupo das meninas”* Por esses motivos, é que aqueles e aquelas que agem dessa forma são considerados/as “[...] atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer” (LOURO, 2004, p.87).

Através do que foi tomado como princípio de gerenciamento das atividades numa concepção curricular, outras demandas podem aparecer e precisa ser pensado como solucionar, discutir e explorar. Portanto, trabalhar com todos/as juntos/as, competindo ou não, não será suficiente para provocar as mudanças que são necessárias, ainda, na desigual relação entre os gêneros. Tentar manter um silenciamento no tratamento desse tema pode significar fortalecer modelos de conduta, sistemas de pensamento e atitudes sexistas que produzem as subjetividades desses/as alunos/as. Portanto, é o currículo “[...] um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida de povos e seus desejos. É um artefato com o mundo a explorar” (PARÁISO, 2010a, p. 153).

A escola, no entanto, tem sido um espaço no qual mais são vistas nomeações dos/as alunos/nas com base em características, escolhas por determinados grupos, criando-se práticas de subjetivação. As filas na escola antes de ir à sala de aula é um desses demarcadores, criando sujeitos divididos, separados, confusos, tal qual apresenta o professor

de Português ao referir-se a um aluno: *eu fico aonde?*, sentindo-se incomodado e não se identificando com os gêneros ali abalizados quando as filas são feitas. Por certo, seria mais prudente não os/as separar para evitar constrangimentos em alunos/as que se identificam com outro gênero, como narra o professor de Português: *na fila, ele quer ficar na fila das meninas*. Ao que parece, a fila tem um único objetivo: separar meninos de meninas e não de organizar, colocar em ordem, tomar forma de direcionamento. Isto é percebido quando o professor afirma: *na fila das meninas*, criando uma propriedade que aquela fila é das meninas, e menino não pode estar ali. Isso faz separações e cria, acima de tudo, um espaço para a intolerância, preconceito e divisões entre os sujeitos.

O regimento escolar, cujas normas são internalizadas nas vidas dos/as alunos, são práticas constantes da escola religiosa, bem como, a palavra de ordem, a coerência, o zelo e a obediência vão ganhando conotação e garantia aos pais de que seus filhos não se “desviarão”, como sinaliza o professor de Português: *tem pais que acham que aqui é um reformatório*. Como assinala Paraíso (2001, p. 4), “[...] modos de ser, estar e se portar no mundo, conhecimentos de si mesmo e dos outros, valores, normas e procedimentos [...]” são encontrados no currículo escolar. Por certo, a religião também tem essa característica. Logo, traçam-se demandas de consertar, ajustar, corrigir, amparar, numa dinâmica de fazer com que “os pecados sejam perdoados”, que a “culpa seja excluída”, e as questões de gênero têm ganhado espaço nesse aspecto, quando se vê que o anormal, o incorreto, o pecado, o errado também recaem sobre aquilo que é de menino e de menina.

Entretanto, quando o professor fala no pensar dos pais em ver a escola como um reformatório, de fato isso seria unânime, será que todos os pais têm essa concepção em ver a escola religiosa como um lugar de disciplinador? O que faz os pais recorrerem à escola religiosa numa concepção de disciplinamento seria o fato de não conseguir educar seus filhos, nessa perspectiva? Seria consensual o pensamento dos pais em razão das correções dos filhos no espaço escolar religioso, ou apenas aqueles que professam uma fé têm essa visão? Ou é apenas um espaço pensado pelos pais que como afirma Miskolci (2012, p. 19), “[...] a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranho, ‘anormais’, indesejáveis”.

Embora o professor de Artes sustente que gênero é discutido na escola religiosa por achar que *a escola é muito aberta para o gênero*, questiona-se como o professor entende essa abertura. O que faz com que ele pense dessa forma seria o fato de a escola ter um *professor homossexual assumidíssimo*, como narra a professora de Ciências Naturais? Ou até mesmo um aluno ter um *tio homossexual*, como também relata essa professora? Apenas a

presença seria um fator para nomear essa escola como um espaço em que discursos da diferença se proliferam? De todo modo, percebe-se que não há um consenso por parte de professores e de professoras para que as discussões sejam abordadas em sala de aula.

Outro aspecto que chama atenção é o posicionamento do professor de História em relatar que: *a sala de aula hoje ainda há uma complicação de se falar sobre isso*. Percebe-se que a temática é sempre caracterizada nesse currículo quanto aos impasses em se discutir. Seria o fato de ser uma escola religiosa? O olhar dos pais aos questionamentos feitos pelos/as alunos/as? Assim, o professor de História confessa que não tem *facilidade para falar para os alunos* sobre questões de gêneros. Percebe-se, assim, que as dificuldades começam no despreparo dos professores e professoras, por não terem em suas formações trabalhado com o tema, e continuam pelo medo dos pais da atual cultura relacionada a sexo, e a restrição se origina também do âmbito religioso. Como lembra Carvalho (2010, p. 38), “[...] esse é um conflito presente no próprio discurso da sexualidade que circula e predomina na nossa sociedade pela vigilância que existe em torno do assunto”. Nesse contexto de dificuldades e restrições ao abordar gênero,

Ainda se deseja manter o sexo no campo do privado, vendo-o como perversão ou vergonha e buscando o controle e a censura. Dessa forma, falar sobre sexo com o intuito de questionar as normatizações é subverter esses silenciamentos, tarefa esse que nem todas/os desejam abraçar (SOUZA, 2015, p. 14).

As discussões sobre gênero e diversidade sexual ainda são muito escassas no campo da educação e parece que a Igreja fortalece esse papel, entrincheirando todas as narrativas até então analisadas. Assim, discutir gênero e sexualidade demanda enfrentamento, um embate político que impossibilita ser abordado nas escolas e, muito mais, quando os conteúdos são trabalhados e cujas predominâncias estabelecem-se nas perspectivas biologizante, levando a naturalizar os/as alunos/as sendo ministrado comumente por professores/as da área de Ciências Naturais ou Biologia. Para mudar essa realidade, necessita-se que os/as docentes se desprendam do eu da Igreja, da religião, da fé, dos dogmas, das doutrinas que surgem como amarras, criando um universo sexista e discursos discriminatórios como afirma Giovanella,

Isto revela que é imprescindível na formação do professor, levar em conta os aspectos e requisitos diversos, de naturezas diferentes, que vêm constituindo o universo da instituição escolar e a realidade cultural do seu contexto (2009, p. 2547).

Sendo assim, para modificar esse contexto faz-se necessário que exista uma coerência entre conteúdos e questões da vida real, daquilo que faz parte do cotidiano de cada aluno/a. Para tal, é necessário que haja docentes preparados/as para lidar com as temáticas, pois “[...] esse conflito de não saber o que fazer diante da situação é interessante

para pensarmos como a sexualidade é também um problema para os/as adultos/as que não sabem como lidar com ela” (CARVALHAR, 2010, p.38). Portanto,

Cabe ao professor proporcionar aos seus alunos situações de aprendizagens significativas que o auxiliem na construção do conhecimento. A forma que é colocada às situações de aprendizagem é um fator muito importante para que a aprendizagem significativa aconteça. É claro que o aluno deve estar predisposto a aprender, dando um ressignificado. (GIOVANELLA, 2009, p.2547).

Todavia, entende-se que “[...] apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formação, tudo vaza e escapa” (PARAÍSO, 2010a, p.15). Cabe ressaltar que esses/as que escapam, segundo Louro (2004, p.87), são “[...] tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção”. Essas correções, sem dúvida alguma, firmam-se numa perspectiva de normas que direciona o/a aluno/a, inibindo assim seu modo de transgressão. Levando-se em consideração que toda produção curricular é cultural (SILVA, 2010), e que, ao pensar currículo nesse contexto e as diversas instâncias sociais sabe-se que os mesmos ensinam “[...] modos de ser, estar e fazer considerados adequados e desejáveis” (PARAÍSO, 2002, p. 96), com isso a heteronorma cria padrão desses sujeitos, cujo discurso é fortemente validado por aqueles que obedecem e não fogem às normas regulatórias. Embora, como afirma Pelúcio (2009, p. 30), “A heteronormatividade não é uma norma hétero que regula e descreve um tipo de orientação sexual [...]”, são estruturas de compreensão fazendo com que a heterossexualidade parece coerente. Sendo assim, os/as docentes desse currículo poderiam partir das próprias situações de tensões para promover outras abordagens de gênero.

Por reiteradas vezes, professores e professoras posicionam sua forma de discutir gêneros de maneiras e momentos diferenciados. É obvio que não existe uma única ou a melhor maneira de trazer essa discussão à baila. Cabe a cada um, de acordo com suas propostas pedagógicas, e suas vivências, aplicá-la a cada momento e assim oportunizar que de fato essas temáticas façam parte do currículo escolar. Assim, aponta Paraíso:

Dar-se conta de que tudo pode caber em um currículo é uma maravilha, mas também não é uma dificuldade. Criar não é fácil, romper com o já conhecido é muito difícil e referências são necessárias em um currículo. Contudo, sem rupturas é impossível explorar novos encontros positivos com nossas forças vitais (2010a, p. 153).



Todavia, estabelecer um único olhar para identificar ou tentar alcançar a demanda das questões de gênero não trará resultados tão esperados, nem proporcionará, através de correções apontando o que é certo e errado, que atitudes como essas alcancem o objetivo esperado, identificando essas questões e que as mesmas perpassam por vários espaços como escola, sociedade, igrejas, comunidades, família. Qual é o papel dos/as professores/as diante de situações de preconceito de gênero? Como desconstruir as visões de senso comum e de discriminação em relação aos estereótipos criados em torno da mulher? Como o trabalho pedagógico dos/as professores/as de diferentes disciplinas poderiam auxiliar na diminuição do preconceito e violência de gênero e orientação sexual? Como é possível falar em educação de qualidade para todos/as, se o preconceito de gênero naturalizado no espaço escolar?

A exploração dessas temáticas no currículo constitui um desafio para todos/as interessados/as na produção de conhecimentos comprometidos com os direitos humanos e com valores inclusivos, criando um campo discursivo para a análise da contribuição desses estudos para uma cultura de pluralidade e igualdade na escola e além dela. (DIAS; CARVALHO, 2015, p.174)

Percebe-se a necessidade de abrir espaços de diálogos permanentes na escola com os membros da comunidade escolar na elaboração, planejamento e execução de ações e na resolução de conflitos. Realizar assembleias, reuniões, encontros, oficinas, organizar atividades para debater os temas e estabelecer estratégias de trabalho com a equipe de professores/as, bem como a equipe diretiva, administrativa e pedagógica. Portanto, seria promissor criar outras possibilidades de subjetivação. Como assinala Silva (2010, p.128), “[...] talvez esse seja um caminho para a construção da liberdade, entendida não como ausência de poder, mas como a tentativa de construção de novos poderes, novas subjetividades e novas possibilidades de existência”.

Apesar de toda construção operada sobre os sujeitos aqui analisada, em que normas e regulações são expressamente demarcadas pela heteronorma, em que lugares e coisas são produzidos a todo tempo no processo de vigilância desses sujeitos, daquilo que é permitido, do certo, do que é errado, do normal e anormal percebe-se que, professores e professoras fogem, esquivam-se de discutir gênero e sexualidade. Ainda assim, percebe-se que existem aqueles que ultrapassam essas barreiras, apesar de as limitações fazerem parte por não se sentirem preparados para discutir sobre a temática. Mas, é nos conflitos dos/as alunos/as que as subversões aparecem dando espaço para criar situações diferenciadas, numa provocação de se pensar também esses sujeitos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as narrativas dos/as professores/as, bem como dos/as profissionais integrantes das equipes pedagógica e diretiva da escola, percebeu-se o quanto as questões de gênero e sexualidade estão presentes no cotidiano do currículo escolar religioso, seja nas normas, nas regulações dos sujeitos, numa perspectiva da heteronorma em que as regulações e os silenciamentos dos/as professores/as instituem discursos e práticas de subjetivação. Desse modo, entende-se que a escola, assim como outras instituições sociais, vem participando da produção desses sujeitos, numa perspectiva de masculinizar e feminilizar alunos e alunas. Assim, esse espaço social, tem sido um local de destaque nas produções de gênero e sexualidade, pois muito mais do que transmitir conhecimento, ela participa da construção dos sujeitos quanto aos papéis a serem vivenciado no dia a dia.

Nas narrativas dos/as professores/as, nota-se o quanto existe de regulação sobre alunos e alunas no contexto da heterossexualidade. Esses são alvos de investimentos, de controle, de vigilância e de normatizações. Assim, através da regulação dos/as alunos/as, existe uma busca para que os/as mesmos/as vivam suas sexualidades e os gêneros pautados pelo discurso religioso. Também foi perceptível o quanto a lógica binária está presente na escola. Nas narrativas dos/as professores/as, percebeu-se que se espera-se meninos e meninas possuam alguns atributos que são denominados e definidos como sendo pertencentes a cada um. Sendo assim, esquece-se que existem múltiplas formas de viverem suas sexualidades e seus gêneros, que não existe um determinismo biológico que os defina ser homem e ser mulher.

Além disso, a escola também demarca os espaços, lugares e coisas de meninos e meninas. Nesse contexto, classificam-se os sujeitos por um conjunto de características atribuídas a eles/elas ao longo da história e da cultura, estabelecendo alguns lugares que alunos e alunas devem ocupar, ensinando comportamentos e modos de ser e estar na sociedade. Todavia, ficou claro também que apesar de conflitos e tensões narrados pelos/as discentes, o espaço escolar tem um histórico de presenciar alguns escapes dessas normatizações, fazendo com que as transgressões ganhem uma demanda discursiva dos gêneros e sexualidade nas subversões de alunos e alunas, bem como dos/as próprios/as professores/as nas práticas pedagógicas, nas sexualidades e nos gêneros, tal qual foi visto em relação ao professor homossexual, à professora que levou um pênis de silicone para a sala de aula, à aluna que vestiu a calça do irmão, às perguntas sobre sexualidade dos/as alunos/as, mesmo que o silenciamento estivesse presente no posicionamento dos/as

professores/as naquele momento.

A reflexão que se faz aqui deve ser pautada no que diz respeito à passividade em seguir e obedecer às regras sociais que implica a continuação de um modelo que escraviza os sujeitos a reproduzirem estereótipos que foram enraizados ao longo do tempo. Nesse caso, deve haver uma consciência de que a escola sozinha não é responsável por transformar e mudar a realidade presente na sociedade como preconceitos e discriminações existentes, mas que a mesma tem uma parcela de contribuição à medida que o espaço escolar é um lugar de provocação e questionamentos, e que certamente dará margem para ampliar as discussões sobre gênero e sexualidades. Assim, pensar a formação do sujeito para exercer cidadania deve ser um dos grandes desafios na contemporaneidade que contribuirá para formação pessoal, intelectual e para a própria felicidade desse/a aluno/a.

A escola, como formadora de opinião e com o dever de formar alunos/as, não pode continuar uma heteronorma que regula sujeitos, em que não importa o gênero, nem tampouco a sexualidade. É necessário propagar ideias, conceitos que não alimentem o preconceito e a discriminação. É hora de reverter essa situação contra homens e mulheres, homossexuais, heterossexuais, bissexuais, transexuais entre outros, a fim de que a escola possa, de fato, direcionar o ensino para a formação da cidadania com plena consciência de reconhecer o outro como sujeito, cujo respeito fará a diferença em compreender e não em tolerá-lo.

Foram nas discussões aqui apresentadas, nas análises, nas leituras dos teóricos que discutem gênero, sexualidade e currículo, que se ampliou o conhecimento, no compromisso como formador de opiniões, como pesquisador na área de educação, fazer com que se concretize uma nova forma de se pensar a educação, cujos aspectos foram questionados, e podem ganhar uma nova perspectiva, um novo olhar de se pensar a sociedade, com o intuito de fortalecer as discussões das demandas sociais. Outrossim, vale refletir qual o papel da família na sociedade, quando, em grande parte do dia, os/as alunos/as passam nos seus lares? Que concepções são atribuídas a esses/as alunos/as sobre gênero e sexualidade que os/as fazem, às vezes, ter aversão às discussões no dia a dia?

Espera-se que esta pesquisa contribua para a formação de docentes e discentes nas questões de gênero, sexualidade e currículo, permitindo e fomentando outras maneiras de pensar tal temática, que possibilitem entender essas questões enquanto construções culturais. Assim, confia-se que os/as profissionais de educação (re)pensem e possam problematizar seus espaços de atuação, buscando discutir essas questões em sala de aula, a fim de intervir como práticas pedagógicas que não sejam sexistas, misóginas, machistas e homofóbicas. Se

assim pensarem, devem ter em mente qual o propósito de professores e professoras junto à cidadania, diante das demandas sociais? Seria o fato de uma formação continuada que não acontece, ou quando acontece não dá conta nas propostas educacionais de ensino? Ao mesmo tempo, traz-se à baila tal discussão em uma escola religiosa, será que todas essas análises diferem de uma escola não religiosa?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Ferreira de. Tradução. A Bíblia Sagrada (revista e atualizada no Brasil) 2ed. São Paulo. Sociedade Bíblica Brasileira. 1993.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Escolarização, gênero e vulnerabilidade social:** uma abordagem cultural de narrativas juvenis. FE/UFRGR. ANPED-Porto de galinhas /PE. 2012. Disponível em <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1393\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1393_int.pdf)> Acessado em: 08 nov. 2016.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analia Soria. Preconceitos e discriminação como expressões de violência. **Estudos feministas**. Ensaios. V. 10, nº 01, 2002, p. 119-141.

BARRETO, Mônica Ismerim; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. **Como veem, o que pensam, como agem os professores de ciências do município de Aracaju frente à homossexualidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

BARRETO, Mônica Ismerim; SANTANA, Tainan A.; CARDOSO, L. R. Livro Didático de Ciências e de Biologia e Dimensões Culturais: gênero, consumo e cientificismo. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS,V e SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, IV. **Anais....** Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal: UFRN, 2014.

BEAUD, Stéphane. **Guia para a pesquisa de campo:** produzir e analisar dados etnográficos, Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo:** a experiência vivida. V.2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetos. **Revista Estudos Feministas**. Vol.20, n.2. Florianópolis. Maio / agosto 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2012000200017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000200017)> Acessado em: 22 out. 2016.

BÍBLIA A. T.. Deuteronômio, 22:5 In: **Bíblia Sagrada:** contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA A. T.. Eclesiástico, 9:2. 5 In: **Bíblia Sagrada:** contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA A. T.. Gênesis. In: **Bíblia Sagrada:** contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA A. T.. Gênesis, 2.18. In: **Bíblia Sagrada:** contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA A. T.. Levítico. In: **Bíblia Sagrada:** contendo o antigo e o novo testamento.

(revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA, A.T.. Provérbios 31:10-31. In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA, A.T.. Provérbios, 31:27. In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA, A.T.. Salmos. In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA N.T.. I Coríntios. In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA N.T I Coríntios, 11: 3. In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA N.T I Coríntios, 14: 33-34. In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA N.T.. Efésios, 5.22. . In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA N.T.. Efésios, 5.24. . In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA, N.T.. Romanos. In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA, N.T.. I Timóteo, 2:11. In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA, N.T.. I Timóteo, 2:14. In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA, N.T.. Timóteo, 5:14. In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BÍBLIA, N.T.. Tito, 2:5. In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. (revista e atualizada no Brasil) 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

BOLSONARO e Feliciano criticam Enem; Maria do Rosário e Janine elogiam. (25/10/2015). **G1**. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/deputados-bolsonaro-e-feliciano-acusam-enem-de-doutrinacao.html>> Acesso em: 04 nov. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: ano de 2012. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2016.

BREGOLATO, R.A. **Cultura corporal da dança**; vol. 1. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2007. Coleção Educação Física Escolar: no princípio de totalidade e na concepção histórico-crítica – social.

BRITZMAN, Deborah. **Is there a queer pedagogy?** Or, stop reading straight. Educational Theory, v.45, n. 02, p.151-165, 1995

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e realidade**. Vol. 21(1), jan/jun. 1996.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II**, outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BURITI, Iranilson. **Leituras do sensível**: escritos femininos e sensibilidades medicas no segundo império- Campina Grande: EDUFCEG, 2011. 84p.

BUTLER, Judith. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla. **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 139-154, 1987.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990 (tradução 2010)

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do -sexo. In: LOURO, Guacira L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importam sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”** – 1ed. – Buenos Aires – Paidós. 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BUTLER, Judith. Inversões sexuais. In: Passos, Izabel C. Friche (org.). **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultiana para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAMILO FILHO, José; GAMBOA, Silvio. **Pesquisa educacional**: quantidade e qualidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes de; BRITO, Maria José Menezes. Relações de gênero e de poder: Repensando o Masculino e o Feminino nas Organizações. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

Disponível em: < [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad\\_2002/TEO/2002\\_TEO1571.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2002/TEO/2002_TEO1571.pdf) > Acessado em 16 ago. 2016.

CARDOSO, Livia de Rezende. Conflitos de uma bruta flor: governo e quereres de gênero e sexualidade no currículo do fazer experimental. In: BRASIL. **7º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**. Brasília: Presidência da República, 2011, v.1.

CARDOSO, Livia de Rezende. **Homo experimentalis**: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências. 2012. Tese (Doutorado em Educação) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2012.

CARDOSO, Livia de Rezende; ARAÚJO, Maria Inez de Oliveira. Currículo de ciências: professores e escolas do campo. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.14, n. 02, p. 121-135, ago-nov. 2012.

CARDOSO, Livia de Rezende; SANTOS, Jailma dos. Relações de gênero em um currículo de matemática para os anos iniciais: quantos chaveiros ele tem? **Ensino em Re-vista**, v.21, n.2, p.341-352, jul/dez.2014.

CARDOSO, Livia de R.; PARAISO, Marlucy. A tecnologia de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de ciências. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, p.155-177, 2015.

CARVALHAR, Daniele Lameirinhas. **Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção de identidades de princesas, heróis e sapos**. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação; Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG. 2009.

CARVALHAR, Daniele Lameirinhas. Currículo da educação infantil: sexualidades e heteronormatividades na produção de identidades. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**. Curitiba: CRV, 2010. p. 31-52.

CARVALHO, Maria E. P. de; ANDRADE Fernando C. B; JUNQUEIRA, Rogério D. **Gênero e diversidade sexual**: um glossário. João Pessoa: EdUFPB, 2009. 56p.

CASTRO, Alexandre Silva Bortolini de. **Sexualidade, gênero e diversidade**: currículo e prática pedagógica. ANPED. Porto de Galinhas (PE) ,2012. Disponível em < [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1931\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1931_int.pdf) > Acessado em: 08 nov. 2016.

CÉSAR. Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma



“epistemologia” **Educar**, n.35, Curitiba UFPR, 2009, p. 37-51.

CHAMON, M. **Trajétória de feminização do magistério**. Ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHARLEAUX, João Paulo. Impeachment, Bolsonaro e Ustra. Um coronel da ditadura homenageado no Congresso. (18/04/2016). **NEXO Expressão**. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/04/18/Impeachment-Bolsonaro-e-Ustra.-Um-coronel-da-ditadura-homenageado-no-Congresso>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

CHIÉS, P.V. -Eis quem surge no estádio: é Altamente -A história das mulheres nos jogos gregos. **Rev. Bras. Mov.** Porto Alegre, v. 12, n. 03, p. 99-121, setembro/dezembro de 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 103-127.

CORBIN, Alain. A influência da religião. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: Da Revolução à Grande Guerra**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008, pp. 57-100.

CORBIN, A; COURTINE. J.J; VIGARELLO, G.. **História do corpo: da revolução à grande guerra/tradução de Joao Batista Kreuch, Jaime Clasen; revisão da tradução Ephraim Ferreira Alves**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

CORNEJO, Giancarlo. La guerra declarada contra el nino afeminado. In SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO – DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS, 9º. Universidade Federal de Santa Catarina, 23 a 26 de Agosto de 2010. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, UFSC, 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278291734\\_ARQUIVO\\_giancarlo\\_cornejoFazendogenero.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278291734_ARQUIVO_giancarlo_cornejoFazendogenero.pdf)>. Acessado em: 22 out. 2016. Tradução disponível em: <<http://www.ufscar.br/cis/2011/04/a-guerra-declarada-contra-o-menino-afeminado/>>, acessado em: 22 out. 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora. 2007.

DENZIN, K. Norman. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. In: Norman K. DENZIN e Yvonna S. LINCOLN. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto alegre: Artmed, 2006, p.218-257.

DIA D' do impeachment: o que você precisa saber sobre a votação e os próximos passos. **BBC Brasil**. (17/04/2016). Disponível em: < [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160417\\_impeachment\\_dia\\_d\\_ab](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160417_impeachment_dia_d_ab)>. Acesso em: 03 nov. 2016.

DIAS, Alfrancio Ferreira. Introduzindo a perspectiva de gênero na formação docente para uma educação não discriminadora. REDOR, 18ª. Recife, 24 a 27 de novembro de 2014. **Anais....** Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014a.

DIAS, Alfrancio Ferreira. **Representações sociais de gênero no trabalho docente: sentidos**

e significados atribuídos ao trabalho e à qualificação. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014b. 267p.

DIAS, Alfrancio Ferreira; CARVALHO, Maria Eulina Pereira de. Estudos sobre corpo, gênero, sexualidade e currículo. **Espaço do currículo**, v.8, n.2, p. 172-175, Maio a Agosto de 2015.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 29, nº 103, p. 477-492, maio/agosto. 2008.

DINIS, Nilson. ASINELLI-LUZ, Arais. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. **Educação Rev.** [online]. 2007, n.30, pp.77-87.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-posições** [online]. 2008, vol.19. n.2, pp. 99-109.

DORNELLES, Priscila Gomes. Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) Porto Alegre: UFRGS- PPGEdu, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12189/000623698.pdf?...1>>. Acessado em: 22 out. de 2016.

DUGGAN, Lisa. **The twilight of equality? Neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy**. Boston: Beacon Press. 2003

ELIOT, Lise. **Cérebro azul ou rosa**. O impacto das diferenças de gênero na educação – Porto Alegre: Penso, 2013.

FARIA Nalu, NOBRE, Miriam. —O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. **Gênero e Educação caderno de apoio para a educadora e o educador**. P.. 29- 43. 2003. Disponível em:< [http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001\\_2007/GeneroEducacao.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/GeneroEducacao.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2016.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 31-40.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., São Paulo: Contexto, 2013.

FOUCAULT, Michel. Herculine Barbin: **O diário de um hermafrodita** – Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**. O uso dos prazeres; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque; Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 13. Ed Rio de Janeiro. Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Ed.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução V. P. Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. Tradução de Laura F. de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Curso no College de France (1974-1975), Tradução Eduardo Brandão. – São Paulo: Martins Fontes, 2001. – Coleção Tópicos.

FOUCAULT, Michel. O triunfo social do prazer sexual: uma conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, M.B. de (org.). **Ética, sexualidade, política/ Michel Foucault: ditos e escritos V**. Tradução Elisa Monteiro, e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004 (p. 119-125).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. São Paulo: Graal, 2007.

FRANÇA, Felipe Gabriel Ribeiro. **Eu acho que a minha identidade de professor é homossexual: narrativas e experiências de professor@s homossexuais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), 2014.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **“Vestido de azul e branco”**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED. Coleção Educação é História, 3. 2003.

FURLANI, Jimena. Mulheres só fazem amor com homens? A Educação Sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a09v19n2>>. Acessado em: 23 out. 2016.

GIOVANELLA, Maria Cecília M. N. **A Diversidade em sala de aula**. (2009). Disponível em: < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-326-09.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2016.

GOELLNER, S. V. Pode a mulher praticar futebol?. In: CARRANO, P. C. R. (org) **Futebol e política**. Rio de Janeiro: D&P, A, 2000.

GONZALEZ, Rodrigo. Currículo, gênero e sexualidade. **Cad. Pesqui.** [online] 2005, vol. 35,

n. 125, pp. 238-238.

GOODSON, Ivon F. **Currículo: Teoria e história.** Tradução de Atílio Brunetta, revisão e tradução: Hamilton Francischetti, apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 8. ed. –Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro. 11ed. DP&A: Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2016. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/>> Acessado em: 22 Jun. 2016.

JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. A promoção da cultura do reconhecimento da diversidade sexual e o combate a homofobia como política de educação. In: SIMPÓSIO DE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL II. Londrina (PR), 13 a 16 de setembro de 2006. **Anais...** Universidade Estadual de Londrina (PR). 2006.

JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. (org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ UNESCO, 2009.

Jornal impresso - **O ESTUDANTE** - nº 1- órgão do colégio Nossa Senhora, abril de 1996.

Jornal impresso - **O ESTUDANTE** - nº 2 - órgão do colégio Nossa Senhora, maio de 1996.

Jornal impresso - **O ESTUDANTE** - nº 6 - órgão do colégio Nossa Senhora, setembro de 1996.

Jornal impresso - **O ESTUDANTE** - nº 7- órgão do colégio Nossa Senhora, outubro de 1966.

Jornal impresso - **O ESTUDANTE** - nº 8 - órgão do colégio Nossa Senhora, setembro de 1967.

Jornal impresso – **O ESTUDANTE** – nº9- órgão do colégio Nossa Senhora, outubro de 1967.

KLEIN, Carin. Educação de mulheres-mães pobres para uma —infância melhor. **Revista Brasileira de Educação.** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/09.pdf>> Acessado em: 08 nov. 2016.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 129-156.

LAZZARATO, Maurizio. Biopolítica/bioeconomia. In: PASSOS, Izabel, C. Friche (org.). **Poder, normalização e violência:** incursões foucaultianas para atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses:** o feminismo como crítica cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.

206-242.

LIMA, Aline Galvão. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. **Educar**, Curitiba, n.36, p. 281-284, 2010.

LEITHÄUSER, Thomas. Por uma microfísica da tolerância. In: SOUZA, Jessé. **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001. p. 441-459.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossier temático: configurações de investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº39, 2013, 7-23. Disponível em < <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>> Acessado em: 19 out. 2016.

LORETO, Melo Irmã. **Irmãs franciscanas de Nossa Senhora do Bom Conselho: história carisma, missão**. –Recife: a Congregação, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L.(org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000a.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica 2000b.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre -normall, o -diferentell e o -excêntricoll**. Labrys. Estudos feministas (online), Brasília/Montreal/Paris, v. 1-2, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o -normall, o -diferentell e o -excêntricoll. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; OELLNER, S.V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010. P. 41-52.

LUZENFICHTER, A. **Women and olympism**. Internacional Olympic Academy. Paper Presented at the 36<sup>th</sup> International session for young participants – IOA Report, Ancient Olympia, 1996.

LUHMANN, Suzanne. Queering/queryng Pedagogy? Or, Pedagogy is a pretty queer thing. In:

PINAR, Willian (org.). **Queer theory in education**. New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 141-155, 1998

MAKNAMARA, Marlécio. O dispositivo pedagógico da nordestinidade no currículo do forró eletrônico. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**. Curitiba: Ed. CRV, 2010 p. 95-116.

MENEZES, Magali Mendes de. Da academia da razão à academia do corpo. In: TIBURI, Márcia, *et al.* **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo: Ed. Unisninos, 2002, p. 13-22.

MEYER, Dagmar. E. E. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, N. L.; GONÇALVES E SILVA, P. B. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.51-70

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: CARVALHO, M. C. M.. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MIRANDA, Olinson Coutinho; GARCIA, Paulo César. A teoria *queer* como representação da cultura de uma minoria. ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS E CULTURAS - EBECULT III. Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Cachoeira (BA), abril de 2012. Disponível em < <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/A-teoria-queer-como-representa%C3%A7ao-da-cultura-de-uma-minoria.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

MISKOLCI, Richard. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 11, v-1, n.29, 2009.

\_\_\_\_\_. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

NASCIMENTO, Clebenilton Gomes do. -Piriguetes e putões: representações de gênero nas letras de pagode baiano. FAZENDO GÊNERO 8 – CORPO, VIOLÊNCIA E PODER. Florianópolis, 25-28 de agosto de 2008. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em < [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST55/Clebemilton\\_Gomes\\_do\\_Nascimento\\_55.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST55/Clebemilton_Gomes_do_Nascimento_55.pdf)>. Acessado em: 19 out. 2016.

OGANDO, Ana Carolina Freitas Lima. Entre o público e privado: as relações de gênero no pensamento positivista e católico (1870-1889). **Fazendo gênero 9**. Diásporas, diversidades, deslocamentos. 2010.

OLIVEIRA, Keila de; et al. Relações de gênero e educação. **Revista Sociais e Humanas**. Centro de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. v. 24, n.2, 2011.

OLIVEIRA, Walter, Ferreira de; SILVA, Thomas Josué. O poder, a ética e a estética: contextualizando o corpo e a interjubitividade na sociedade contemporânea. In: PASSOS, Izabel C. Friche (org.). **Poder, normalização e violência: inversões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?** Educação e realização, Porto Alegre, V26, n.1, p. 141-160. Jan/Jun. 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa escolar.** 2002. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação e sociedade**, Campinas (SP), v. 27, n. 94, p. 91-115, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder saber e subjetivação.** Chapecó: Editora Universitária, 2007. Coleção Argos.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades.** Curitiba: CRV, 2010a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. É possível um currículo fazer desejar? In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades.** Curitiba: CRV, 2010b.

PELÚCIO, Larissa. **Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids.** São Paulo: Annablume, Fapesp, 2009.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história.** Bauru, São Paulo: Edusc, 2005

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil.** 10. Ed. , São Paulo: Contexto, 2013

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, vigilância e pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1237131.pdf>>. Acessado em: 22 out. 2016.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. A constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1243-1266, out./dez. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 04 nov. 2016.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos.** Estudos feministas, Florianópolis, 22(1): 237-256 Janeiro – Abril /2014.

RIBEIRO, Cláudia Maria. **No labirinto da educação infantil as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade.** ANPED. Porto de Galinhas (PE).2012a. Disponível em < [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2362\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2362_int.pdf)> Acessado em: 08 nov. 2016.

RIBEIRO, Gabriela Chicuta. **Gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação física escolar**. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas paranaenses. UFPR. ANPED- Porto de Galinhas (PE). 2012b. Disponível em < [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1754\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1754_int.pdf)> Acessado em: 08 nov. 2016.

RIBEIRO, Vândiner. Os sem terra no currículo da mídia. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. 1ed. Curitiba: CRV, 2010.

RICHARD, Johnson. **O que é afinal estudos culturais?** Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 240p.

RUBIO, K. SIMÕES, A.C. De expectadores a protagonistas a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. **Rev. Bras. Mov.** Ano V. nº 11, 1999.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.**[online]. 2001, vol. n.1, pp. 04-21.

SACRAMENTO, Sandra. Comentarista do trabalho revisado: História do amor no Brasil por Mary Del Priore. **Estudos feministas**. Florianópolis, vol. 14, n. 1, Janeiro- Abril/2006, p. 319-323. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a22v14n1.pdf>> Acesso em: 01 out. 2016.

SANCHIS, Pierre. Cultura brasileira e religião... Passado e atualidade... Cadernos CERU, São Paulo, v. 19, n. 2, dez. 2008.

SCOTT, Joan. The evidence of experience. **Critical Inquiry**, n. 17, 1991. p. 773-779.

SILVA, Andréa Costa de. SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. **Sexualidade e gênero**: discursos docentes mediados pelo livro paradidático. NUTES/UFRJ. ANPED- Porto de Galinhas/PE .2012.Disponível em: < [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1545\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1545_int.pdf)> Acessado em: 08 nov. 2016.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Corpo e sexualidade no ensino de ciências: experiências de sala de aula. UFU.ANPED- 2012. In: VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: Um diálogo com a produção acadêmica. **Proposições** [online]. vol.23, n.2, pp.127-143; 2012.

SILVA. Luís Augusto Vasconcelos da; LOPES, Maycon. Corpos híbridos e transexualidade: para além da dicotomia de gênero. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; SAMPAIO, Liliana Lopes Pedral (org.). **Transexualidades**: um olhar multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2014.

SILVA, Maria Carolina da. Currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetividade dos/as infantis. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. – Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T.



(Org), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. (pp.73-102). Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

SOUZA, Marcos Lopes de. Formação docente: desenvolvendo e analisando ações educativas para o combate ao sexismo e à homofobia nas escolas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10. Florianópolis, 16-20 de setembro de 2013. **Anais Eletrônicos....** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SOUZA, Marcos Lopes de. O pibid como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37. Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015, **Anais...** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SOUZA, Marcos Lopes de; COSTA, Claudia Moreira; CORTES, Rita de Cássia Santos. Vivências de uma atividade docente sobre violência no espaço escolar no curso de extensão em gênero, raça, e diversidade sexual/Odeere – UESB/BA. **Revista do programa de Pós-graduação em relações étnicas e contemporaneidade**. v. 1, nº 1, 2016 Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/odeere/article/viewFile/5585/5495>> Acesso em: 03 set. 2016.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 249p.

VIEIRA. Josênia Antunes. **A identidade da mulher na modernidade**. DELTA, vol. 21, São Paulo, 2005.

VILLAS BOAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado de ; LOMBARDI, Maria Rosa. **Trabalho docente na ótica de estudantes brasileiros(as): das representações sociais às relações sociais de sexo**. ANPED. Porto de Galinhas/PE, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1794\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1794_int.pdf)> Acessado em: 08 nov. 2016.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: Um diálogo com a produção acadêmica. **Proposições [online]**. 2012, vol.23, n.2, pp.127-143.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**. Ano 9. Florianópolis: 2/2009 p. 460-482.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – FREIRAS**

### **Entrevista semiestruturada**

- 1) Como se deu sua formação acadêmica e a relação com a igreja (vida religiosa)?
- 2) Qual a sua origem e o que a trouxe a Lagarto (SE)?
- 3) Quais disciplinas curriculares já lecionou na escola? Havia dificuldades em exercer a docência e ser religiosa em relação aos alunos? Quais as dificuldades?
- 4) Como era a escola quando você chegou aqui, em relação aos professores, alunos e direção, para os dias de hoje? Alguma coisa mudou? O que modificou nas questões relacionais professor/aluno? Nos regimentos internos?
- 5) Quanto a gênero, sexualidade e corpo eram abordados nas suas aulas? E na escola? E como aconteciam essas discussões?
- 6) Quais acontecimentos da época você lembra que chamou sua atenção, da escola e direção em relação aos alunos quanto a questões de gênero, corpo e sexualidade? Algum fato em relação a namoros, relacionamentos no ambiente escolar?
- 7) Havia alunos que transgrediam as regras da escola? Que tipos de regras eram costumeiramente transgredidas e como a escola solucionava?
- 8) Meninas e meninas faziam práticas esportivas juntos? Como aconteciam essas práticas?
- 9) Os alunos demonstravam curiosidades no momento da aula em relação a sexo, sexualidade, corpo? Quais os questionamentos mais frequentes? Como você abordava?
- 10) Você acredita que a escola religiosa está preparada para discutir homossexualidade, gênero, novos modelos de família?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTES

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### Entrevista semiestruturada

- 1) Qual a sua opinião sobre gênero, corpo e sexualidade, que têm sido discutidos na contemporaneidade?
- 2) Há alguma importância dessas temáticas para a educação? Qual?
- 3) As temáticas de gênero, corpo e sexualidade aparecem na escola? De que forma?
- 4) Nos xingamentos entre meninos na escola? Como procedem com isso?
- 5) E os namoros na escola?
- 6) Há aulas separadas de Educação Física? Ou nas atividades em sala?
- 7) Como são tratados na escola meninos afeminados e meninas masculinizadas?
- 8) Os alunos costumam transgredir as regras estabelecidas para seus gêneros, suas sexualidades e seus corpos?
- 9) Nas aulas aparecem as discussões sobre sexualidade, homossexualidade, gênero, corpo? Como aparecem?
- 10) Nos livros didáticos aparecem as temáticas de gênero, corpo e sexualidade? Como aparecem? Há equidade nas imagens, nas exemplificações? Qual o lugar da mulher e seus papéis sociais nos livros de sua disciplina?
- 11) Meninos e meninas fazem as mesmas coisas nas aulas?
- 12) Os alunos trazem essas temáticas para a sala de aula, tais como músicas, relatos das novelas, filmes, comercial (propaganda) televisivo?
- 13) Os novos modelos de família são discutidos nas aulas? E na escola?
- 14) E os avanços das mulheres no campo de trabalho?
- 15) A escola incentiva que as sobre discussões corpo, gênero e sexualidade apareçam?
- 16) Você lembra situações (tipo: menina e menino pego no mesmo banheiro ou violência contra as mulheres em namoros) que aconteceram na escola? Qual procedimento da escola? Qual foi a sua atitude?
- 17) No *bullying* de meninos, ditos afeminados, e meninas masculinizadas, como a escola resolve? Você já se deparou com algum fato desses? Como solucionou? O que faria?
- 18) E quanto aos pais, sobre a temática de gênero, corpo e sexualidade? você teria algo a falar? Algum pai questionou uma atividade que trouxesse essas discussões? Como você se posicionou? Ou posicionaria?
- 19) As freiras (direção), diretora pedagógica (freira) emitem algum posicionamento sobre seu plano de aula? Elas interferem, a depender da temática a ser discutida em sala de aula?
- 20) Como você vê essas discussões em escola religiosa? É diferente de uma escola em que você atua ou já atuou? Quais são as diferenças?

**APÊNDICE C – TCLE**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFISSIONAL**  
**DA ESCOLA**

Os pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe, Livia de Rezende Cardoso (professora orientadora) e Cristiano José de Oliveira (pesquisador mestrando) convidam você, profissional da escola a participar da pesquisa *As abordagens de gênero e sexualidade na prática pedagógica dos docentes do colégio\_\_\_\_\_*. Os objetivos da pesquisa são verificar, identificar e analisar como são introduzidas as abordagens de gênero, corpo e sexualidade na prática docente, presente no currículo escolar do colégio Nossa Senhora. O pesquisador mestrando realizará entrevistas com os professores/as do 6º ao 9º ano, através de um questionário semiestruturado e fará também gravações de áudio. Utilizará como instrumentos caneta, questionário, caderno e gravador de áudio. Quando o participante da pesquisa concordar, e não for prejudicar suas atividades escolares, o pesquisador conversará de maneira informal com alguns profissionais da escola. Todo material e as informações obtidas ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores e serão destinados para realização da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação de mestrado do pesquisador mestrando, e através da produção de artigos e apresentação de trabalhos, em eventos científicos. Em todos esses trabalhos, os/as participantes não serão identificados/as. Será garantido aos/as participantes total sigilo quanto ao seu nome e informações confidenciais. O/a participante poderá retirar seu consentimento, ou seja, retirar a permissão para fazer parte da pesquisa, em qualquer fase de sua realização. Os materiais coletados ficarão sob responsabilidade dos pesquisadores, que só poderão utilizá-los para a produção de trabalhos científicos relacionados a esta pesquisa. Os pesquisadores estarão disponíveis para quaisquer esclarecimentos, sugestões ou reclamações, no decorrer da pesquisa, no endereço Av. Marechal Rondon, s/n. Universidade Federal de Sergipe, sala 103, piso superior, prédio da Didática II, São Cristóvão, telefone (79) 2105-6759 ou nos telefones do pesquisador mestrando: (79) 36315374 e cel. 998-231655. O participante poderá entrar em contato também com o comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, na cidade Universitária Prof. José Aloisio de Campos, Av. Marechal Rondon, s/n, Universidade Federal de Sergipe. Caso concorde em participar desta pesquisa, reconheça que entendeu as informações contidas neste documento e que sua participação é livre de qualquer tipo de pressão ou constrangimento, escreva nos espaços abaixo seu nome, sua identidade e sua assinatura.

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

Nome: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

\*Este documento possui duas vias, de igual conteúdo e validade, sendo que umas delas é destinada a quem participa da pesquisa e a outra será arquivada pelos pesquisadores.